



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

Alexandra Sofia Meireles Ferreira

## **O relato de discurso como estratégia de desenvolvimento da competência oral em PLE**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua  
Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima Henriques da Silva

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015



# **O relato de discurso como estratégia de desenvolvimento da competência oral em PLE**

Alexandra Sofia Meireles Ferreira

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima Henriques da Silva

## **Membros do Júri**

Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Maria de Fátima Henriques de Silva  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

## Sumário

Agradecimentos	6
Resumo	7
Abstract	8
Índice de quadros	9
Índice de figuras	10
Índice de gráficos	11
Lista de abreviaturas e siglas	12
Introdução	13
<b>Capítulo I: Fundamentação Teórica</b>	16
1. Ensino-aprendizagem da oralidade em LE	18
1.1. A competência comunicativa e a sua componente oral	18
1.2. Desenvolvimento da oralidade no nível C	21
1.3. Desenvolvimento da oralidade e pedagogia do oral	22
2. O relato do discurso como uma das modalidades estratégicas na comunicação oral	25
2.1 Relato de discurso: definição, propriedades e formas	26
2.2 As principais formas de relato de discurso	28
2.2.1. As formas canónicas do relato de discurso: o DD e o DI	30
2.2.2. A importância do sistema dítico	31
2.2.3. Os verbos introdutórios do relato de discurso	33
3. O Relato de discurso oral	35
3.1. As formas de relato na oralidade	35
3.2. A introdução do relato de discurso na oralidade	37
3.3. As características do discurso oral no relato	38
4. Metodologia para o ensino-aprendizagem do relato de discurso oral	40
<b>Capítulo II: Implementação do plano de intervenção pedagógico-didática</b>	46
1. Caracterização da turma/ público-alvo	48
2. Intervenção pedagógico-didática	51

2.1. Objetivos	52
2.2. Diagnose	54
2.3. Abordagem geral do relato do discurso	61
2.4. Consciencialização das características do oral em geral e do discurso informal em particular	64
2.5. Identificação de alguns aspetos típicos do relato de discurso oral	71
2.6. Sistematização/ síntese das caraterísticas do relato oral informal e subsequente utilização	74
2.7. Recurso ao relato de discurso em situação de interação oral informal	78
2.8 Avaliação global da intervenção pedagógico-didática	79
Considerações finais	82
Referências bibliográficas	86
Anexos	90



## Agradecimentos

Agradeço ao Rui, o meu companheiro de todos os dias, de todos os momentos, que foi a primeira pessoa a incentivar-me neste projeto. A ele devo a sua concretização. Agradeço-lhe o carinho, o apoio, a força, ao longo de dois anos. Sem ele, nada disto teria sido possível.

Agradeço aos meus filhos que sempre compreenderam os momentos de ausência, as horas em que trocava a companhia deles pelos livros e pelo computador. Agradeço os sorrisos e os abraços em momentos de cansaço extremo e de desalento que me davam a energia e a motivação necessárias para continuar.

Agradeço aos meus pais não só pelo importante papel que tiveram ao longo da minha formação pessoal e académica mas também pelo apoio dado ao longo destes dois anos, o que me permitiu seguir em frente e nunca desistir.

Agradeço à minha orientadora, a Professora Fátima Silva, pelos conselhos e pela partilha de conhecimentos e orientações que se revelaram essenciais para a consecução deste projeto.

Agradeço ao projeto em si mesmo que me abriu a mente e alargou os meus horizontes, lembrando que só não consegue aquele que não tentou, e que me fez ver que ensinar PLE é aquilo que realmente me preenche profissionalmente.

## **Resumo**

Este relatório, que se centra na abordagem do relato de discurso enquanto estratégia de desenvolvimento da competência oral de aprendentes de Português Língua Estrangeira (PLE), descreve o trabalho de investigação-ação realizado numa turma de estudantes de Português Língua Estrangeira, de nível de proficiência C, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado de Português Língua Segunda/ Língua desta Faculdade.

A opção por este tema prendeu-se, por um lado, com o reconhecimento da sua relevância, em termos comunicativos, tendo em conta o quotidiano interacional dos nossos estudantes, e, por outro lado, com a constatação das dificuldades evidenciadas no seu ensino-aprendizagem, por envolver questões de elevada idiomaticidade e significação discursivo-interacional.

Neste sentido, desenvolvemos um projeto de investigação-ação, tendo por base várias propostas descritivas deste fenómeno linguístico-discursivo, destacando-se, neste domínio, os trabalhos de Authier-Revuz (1992), Reyes (1996), Duarte (2003), Calaresu (2004), Moreno (2014) e Monteiro (2014), bem como propostas de operacionalização didática do relato de discurso a partir de documentos autênticos, com base numa abordagem metodológica comunicativa (Duarte & Silva, no prelo; Duarte & Carvalho, no prelo; Duarte, 2015).

Depois da descrição das fases de planificação e execução do projeto implementado, procedemos a uma fase de avaliação, no âmbito da qual apresentamos os resultados obtidos e discutimos a eficácia deste tipo de intervenção no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes.

Reconhecemos, por isso, a importância da abordagem deste tema e as dificuldades que coloca, a alunos e professores. O ensino-aprendizagem do relato de discurso oral espontâneo, proveniente, maioritariamente, das interações quotidianas, prevê uma análise que vai muito mais além do plano linguístico-discursivo, revelando que se torna essencial descodificar aspetos para-linguísticos e extralinguísticos que ultrapassam o âmbito do estudo da língua e passam para o conhecimento de uma cultura no seu todo.

Palavras-chave: relato do discurso, competência oral, abordagem comunicativa



## **Abstract**

This report focuses on the approach of the reported speech as a development strategy of oral competence for learners of Portuguese as a Foreign Language (PLE). It describes the work of a research-action carried out in a class of PLE, C level of proficiency, at the Faculty of Arts, of the University of Porto, as part of a pedagogical internship of the Master's in Portuguese as a Second Language / Language of this Faculty.

The choice of this theme was held, on the one hand, to the recognition of its relevance in communicative terms, taking into account the interactional daily lives of our students and, on the other hand, by the realization of the difficulties highlighted in its teaching and learning process because it involves issues of high idiomaticity and interactional discursive significance.

In this sense, we implemented a research-action project, based on several descriptive proposals of this linguistic-discursive phenomenon, highlighting in this area with the work of Authier-Revuz (1992), Reyes (1996), Duarte (2003), Calaresu (2004), Anaïs (2014) and Monteiro (2014), as well as proposals for didactic treatment of the reported speech from authentic documents, based on a methodological communicative approach (Duarte & Silva, 2015; Duarte & Carvalho, 2015; Duarte, 2015).

After the description of the planning and execution phases of the implemented project, we proceed to an evaluation stage, under which we present the results and discuss the effectiveness of this type of intervention in the development of communicative competence of learners.

We recognize, therefore, the importance of the approach of this issue and the difficulties it causes to students and teachers. The teaching and learning process of spontaneous oral speech report, mostly from the daily interactions, provides an analysis that goes far beyond the linguistic-discursive level, revealing that it is essential to decode paralinguistic and extralinguistic aspects beyond the scope of the study of the language and pass on to the knowledge of a culture as a whole.

**Keywords:** reported speech, oral competence, communicative approach

## **Índice de quadros**

Quadro 1: Escala geral dos descritores de desempenho para o nível C (cf. QECRL: 49)	21
Quadro 2: Competências comunicativas, atividades e estratégias referidas pelo QECRL o nível C1	24
Quadro 3: Regras de transposição dos díticos pessoais, espaciais e temporais, na transformação do DD para DI (adaptado de Duarte (2003:433-438))	32
Quadro 4: Classificação de Duarte (2003) para os verbos dicendi (Monteiro, 2014:44)	33
Quadro 5: Classificação de Leech (1983) para os verbos introdutores do relato de discurso	34
Quadro 6: Traços primários e secundários (adaptado de Briz, 1998)	39
Quadro 7: Sequência da unidade letiva 1	59
Quadro 8: Sequência da unidade letiva II (tratamento geral do relato de discurso)	63
Quadro 9: Descritores de desempenho relativos a entrevistas no nível C (QECRL, 2001)	65
Quadro 10: Sequência da unidade letiva Emigração Portuguesa na Atualidade	66
Quadro 11: Descritores de desempenho para a compreensão oral no nível C (QECRL, 2001)	67
Quadro 12: Descritores gerais de desempenho para tarefas de audição	68
Quadro 13: Traços primários e traços secundários (adaptado de Briz, 1998)	68
Quadro 14: Sequência da unidade letiva O Meio Ambiente	69
Quadro 15: Sequência da unidade letiva integrada na unidade didática O Meio Ambiente	73
Quadro 16: Descritores de desempenho gerais para a compreensão da leitura no nível C (QECRL, 2001)	75
Quadro 17: Sequência da unidade letiva integrada na unidade didática O Turismo em Portugal	75
Quadro 18: Sequência da unidade didática O Turismo em Portugal	78

## **Índice de figuras**

Figura 1: Especificidade da situação comunicativa oral (Bagão, 2014:16), tradução e esquema próprio a partir de Calsamiglia (1994: 56)	20
Figura 2: Principais aspetos a abordar em torno do relato de discurso	27
Figura 3: As formas de relato (Monteiro, 2014: 33)	29
Figura 4: Princípios pedagógico-didáticos na abordagem do discurso relatado (adaptado de Duarte & Silva, no prelo)	41
Figura 5: Esquema concetual da implementação do plano de intervenção pedagógica	54
Figura 6: 1ª etapa do plano de intervenção pedagógica	55
Figura 7: Exercício de diagnóstico do relato de discurso I (Modelo Tradicional)	55
Figura 8: Exercício de diagnóstico do relato de discurso II (Modelo perspectiva acional)	57
Figura 9: 2ª etapa do plano de intervenção pedagógica	61
Figura 10: 3ª etapa do plano de intervenção pedagógica	67
Figura 11: 4ª etapa do plano de intervenção pedagógica	71
Figura 12: 5ª etapa do plano de intervenção pedagógica	74
Figura 13: Última etapa do plano de intervenção pedagógica	78

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1: Domínio de línguas estrangeiras	48
Gráfico 2: Motivação para a aprendizagem do Português	49
Gráfico 3: Contacto inicial com o português	49
Gráfico 4: Dificuldades na compreensão oral	50
Gráfico 5: Situações de uso da língua portuguesa	50
Gráfico 6: Dificuldades na produção oral	50
Gráfico 7: Dificuldades na interação oral	51

## **Lista de abreviaturas e siglas**

DD: Discurso Direto

DDL: Discurso Direto Livre

DI: Discurso Indireto

DIL: Discurso Indireto Livre

MPL: Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira

PLE: Português Língua Estrangeira

QECRL: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

# Introdução

*Aujourd'hui on ne sait plus parler,  
parce qu'on ne sait plus écouter.*

Jules Renard

A afirmação de Jules Renard aponta, de forma simultaneamente económica e precisa, para o foco do trabalho que desenvolvemos no ano letivo 2014-2015, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda (MPLE), numa turma de nível C. De facto, o nosso projeto de investigação centra-se essencialmente no desenvolvimento da oralidade, com maior incidência no oral informal, tomando como objeto nuclear o relato de discurso.

O desenvolvimento da competência oral é muito importante no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) por se considerar que a sua principal finalidade é adquirir competências no uso da língua como meio de interação comunicativa. Postula-se que o professor de LE fomente as condições necessárias para que se criem interações comunicativas tão próximas da realidade, tentando compensar a “artificialidade” inerente ao ambiente dentro da sala de aula promovendo interações espontâneas entre professor-aluno e aluno-aluno e recorrendo a materiais autênticos, garantindo assim o “contacto com diferentes registos e variedades, o que tornará mais rico o *input* linguístico e discursivo” (Duarte & Silva, no prelo).

Se na maioria das situações controladas e planificadas em sala de aula o estudante, sobretudo em níveis de proficiência mais elevados, se sente confortável e usa com facilidade e de forma praticamente correta a língua num registo mais formal e estandardizado, em situações de registo informal típicas de uma conversação entre nativos, acentua-se a dificuldade de compreensão e compromete-se, em muitos casos, a adequação discursiva ou mesmo o sucesso da interação. Cabe ao professor criar situações que permitam ajudá-lo a desenvolver competências de forma a enfrentar “la vida quotidiana con variedades de uso de la lengua oral según la situación y los usuarios que no corresponden totalmente con lo aprendido en el aula. En concreto, lo primero que le llama la atención en una conversación con nativos son las expresiones coloquiales.” (Franco, 2007:469).

É precisamente neste contexto que surge a abordagem do relato discurso. Considerando que relatar o discurso de outro ou o nosso é um fenómeno linguístico-discursivo espontâneo e onnipresente no nosso dia a dia, sobretudo, e precisamente na oralidade, procuramos mostrar que “o estudo e treino de marcas linguístico-pragmáticas típicas da comunicação imediata, espontânea e coproduzida por interlocutores implicados (marcadores discursivos conversacionais, relato do discurso na narração oral, formas de imprecisão e de vago, formas de tratamento, formulas rituais, etc)” (Duarte, 2015:64) é fundamental neste processo de análise do oral. Esta abordagem permite explicitar os aspetos e/ou características que distinguem o relato de discurso oral do escrito e, dentro do relato de discurso oral, o formal do informal, cuja decodificação vai muito para além de questões meramente linguísticas.

A opção por trabalhar, dentro da competência oral, o relato do discurso informal prende-se, sobretudo, com o reconhecimento da sua relevância em termos comunicativos, dada a frequência a que se recorre no

quotidiano. A consideração dos contextos em que se movem os alunos de português língua estrangeira (PLE), a importância argumentativa que o DR tem na conversa espontânea e a constatação das dificuldades evidenciadas na sua aprendizagem, sobretudo por envolverem questões de elevada idiomática e significação discursivo-interacional, constituem a motivação para a seleção deste tópico, a tratar segundo princípios metodológicos de base comunicativa, no âmbito da qual se prevê que a intervenção pedagógico-didática se centre essencialmente na exposição dos alunos a produtos orais variados. Para colocar os estudantes em situações de análise do oral coloquial, o recurso a materiais autênticos revela-se essencial.

Assim, a abordagem aqui desenvolvida reflete uma pedagogia centrada no oral, mais concretamente no relato de discurso oral informal. Se, por um lado, o desenvolvimento da competência oral se afigura como um objetivo geral central deste trabalho, consideramos igualmente como objetivo principal o ensino-aprendizagem das características do relato de discurso oral informal como estratégia de desenvolvimento da competência comunicativa. Neste sentido, o plano de intervenção pedagógico-didático fundamenta-se nos seguintes pressupostos:

- O relato de discurso é um fenómeno linguístico-discursivo presente na interação oral do quotidiano que deve ser objeto de uma abordagem enunciativo-pragmática;
- A abordagem do relato de discurso oral de registo informal coloca os estudantes em situações próximas da realidade comunicativa que os envolve quotidianamente;
- O ensino-aprendizagem do relato de discurso oral de registo informal vai muito para além de uma análise linguístico-discursiva, sendo imperativo descodificar a linguagem corporal e os sinais prosódicos de forma a transmitir o discurso original.
- O ensino-aprendizagem do relato de discurso oral necessita de uma planificação cuidada.

A estrutura do relatório, a seguir indicada, estabelece o percurso efetuado no sentido de cumprir os objetivos propostos e operacionalizar o plano de trabalho subjacente ao objeto descrito.

Na primeira parte do relatório, dedicada à fundamentação teórica, propomos uma abordagem do desenvolvimento da competência oral em geral, em termos de compreensão, expressão, e interação. Procedemos também à descrição de um dos fenómenos que fomenta o desenvolvimento desta competência, o domínio do relato do discurso, relativamente ao qual propomos uma descrição fundamentada, mas não exaustiva, daquilo em que consiste e dos conceitos fundamentais para o seu tratamento. Da consideração do relato de discurso em geral, passamos especificamente ao relato oral na modalidade oral, mais concretamente de registo informal, procurando determinar as suas formas e características. Finalmente, damos conta de como se adequa o relato de discurso oral informal à aula de PLE, oferecendo uma perspetiva sobre o lugar do relato de discurso oral informal no ensino do PLE, através da articulação das propostas metodológicas existentes na literatura.

A segunda parte inclui a implementação do plano de intervenção pedagógico-didática numa turma de PLE do nível C, através de um planeamento adequado ao que foi anteriormente desenvolvido nos dois primeiros pontos, e uma leitura dos resultados obtidos através da implementação deste projeto.

Para terminar, procedemos a considerações finais, com o objetivo de avaliar globalmente todo o

trabalho desenvolvido e apresentar algumas pistas para trabalho futuro.



# **Capítulo I**

## **Fundamentação teórica**



No primeiro capítulo deste relatório, intitulado ‘fundamentação teórica’, apresentamos os princípios teóricos e metodológicos nos quais se baseia a intervenção pedagógico-didática, objeto do segundo capítulo do trabalho.

Essa fundamentação realiza-se a um duplo nível. Por um lado, apresentamos uma descrição linguístico-discursiva do relato de discurso, com incidência na sua vertente oral, no sentido de definir o objeto de estudo e delimitar os princípios e parâmetros basilares que constituem a base da aplicação. Por outro lado, refletimos sobre as possibilidades metodológicas de implementação de um projeto destinado ao tratamento deste tópico num contexto formal de ensino-aprendizagem de PLE/LE, discutindo propostas metodológicas já disponíveis na literatura para esse fim.

Assim, começamos por delimitar alguns princípios e descritores de desempenho preconizados pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECL) para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes no domínio da oralidade. Em seguida, procedemos a uma abordagem geral do relato do discurso, com o objetivo de explicitar algumas das suas propriedades mais relevantes, circunscrevendo depois a reflexão ao relato de discurso na oralidade, com incidência na delimitação das suas formas e manifestação linguística e discursiva. Finalmente, apresentamos uma síntese das propostas metodológicas existentes para a transposição deste conteúdo para a situação concreta de ensino-aprendizagem, justificando a seleção da metodologia adotada na intervenção pedagógica por nós realizada.

## **1. Ensino-aprendizagem da oralidade em LE**

### **1.1. A competência comunicativa e a sua componente oral**

Aprender uma LE implica desenvolver estratégias com vista ao desenvolvimento geral da competência comunicativa, que compreende, conforme disposto no QECL, três componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. A competência linguística é definida como “o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (QECL, 2001:157). A competência sociolinguística “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (QECL, 2001:169). A competência pragmática engloba três subcompetências, referindo-se ao conhecimento dos princípios de acordo com os quais as mensagens são: organizadas, estruturadas e adaptadas (competência discursiva); utilizadas para a realização de funções comunicativas (competência funcional) e sequenciadas de acordo com esquemas interacionais e transacionais (competência de conceção).

No âmbito das atividades linguísticas que envolvem estas competências, as atividades orais são as mais ativadas no dia a dia. Na verdade, uma pessoa passar um ou vários dias sem ativar a produção escrita e até, ainda que de forma menos provável, a competência leitora, mas dificilmente passará um dia sem ativar a

sua competência de produção, compreensão, interação ou mediação oral. É neste sentido que Cassany, Luna & Sanz (2008: 97) afirmam:

(...) no se trata solamente de que la comunicación verbal sea un proceso básico para el desarrollo de la persona, que se ala fuente de socialización y el aprendizaje, etc. es, además, lo que hacemos continuamente mientras vivimos. En segundo lugar, este tiempo global se reparte de la siguiente forma entre las habilidades lingüísticas - ESCUCHAR: 45%; HABLAR: 30%; LEER: 16% ESCRIBIR: 9%. Los porcentajes confirman claramente que las habilidades orales son las más praticadas, com una notable diferencia respecto a las habilidades escritas.

A competência oral assume, por conseguinte, particular importância, por exemplo, no âmbito do desenvolvimento de uma relação pessoal e profissional, que exige frequentemente o recurso ao contacto direto através da oralidade. É um facto que a maioria das atividades diárias que envolvem o ser humano se concretiza através de um diálogo, de conversas de duração muito variável, que necessariamente implicam réplicas e turnos de fala adequados em função da situação e dos interlocutores.

Partindo do princípio de que quem aprende uma língua estrangeira aprende essencialmente para poder comunicar, é necessário atender a um conjunto de fatores que não se esgotam na fala, como referem Monteiro et al. (2013:112):

O ato de comunicar oralmente é um processo muito mais complexo, que se alicerça na fala, mas não se reduz à mesma, pois exige a aquisição e o aperfeiçoamento de determinadas habilidades inerentes à competência comunicativa oral.

Essas habilidades implicam vários tipos de conhecimento: conhecimento do código dos signos da mensagem (não apenas o código verbal, mas também os signos acústicos, visuais, etc.), conhecimento do mundo partilhado entre interlocutores e conhecimento discursivo da comunidade da língua-alvo. De facto, a comunicação numa língua estrangeira (LE) envolve muito mais do que o domínio do léxico, da gramática e da pronúncia (competência linguística), pois é necessário aprender as normas socioculturais, sociolinguísticas e discursivas da comunidade linguística.

Consideramos, deste modo, com Figueiredo & Figueiredo (2010:163), que o ensino-aprendizagem de uma LE deve ter em consideração o facto de que o aluno deve atingir esta “multicompetência comunicativa” e ter consciência de que as atitudes do falante são prévias ao ato de comunicação, regendo-o e ajustando-o ao contexto de enunciação. Dito de outro modo, consideramos que nenhuma atuação é universal, porque comunicar implica que a componente sociocultural seja observável ou inferível no discurso e este é, por natureza, sempre produzido em contextos únicos e irrepetíveis.

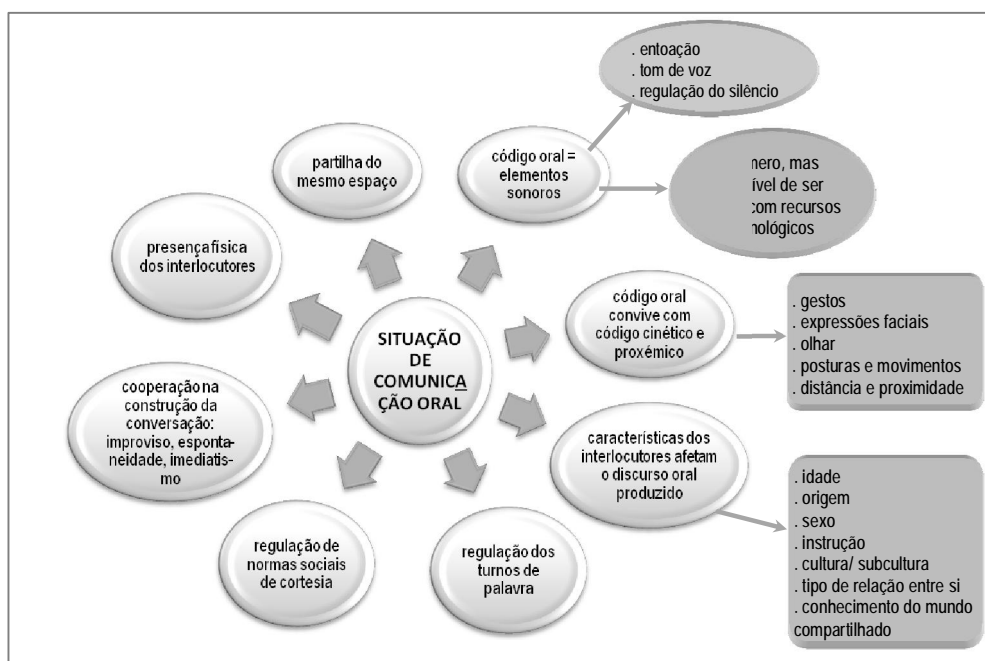
Quando falamos em competência oral, falamos num todo que engloba um conjunto de competências: a expressão (atividade de produção), a compreensão auditiva (atividade de receção), a interação e a mediação (ativando simultaneamente nestas duas últimas as duas primeiras).

Cada uma destas competências desdobra-se num conjunto de micro-competências de índole diversa, que é importante desenvolver para o garantir o desenvolvimento da competência comunicativa. Assim, por exemplo, a expressão oral abarca não só o domínio da pronúncia, do léxico e da gramática da língua-alvo,

mas também conhecimentos socioculturais e pragmáticos. No que se refere à compreensão auditiva, além da componente estritamente linguística, faz intervir fatores de natureza cognitiva, perceptiva e sociológica. Em síntese, trata-se de uma capacidade comunicativa que abrange, conforme propõe o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), o processo completo de interpretação do discurso, desde a mera descodificação e compreensão linguística da cadeia fónica (fonemas, sílabas, palavras, etc.) até à interpretação e valorização pessoal, de modo que, apesar da sua qualidade recetiva, requer uma participação ativa do ouvinte. Por sua vez, a interação e a mediação, a que o QECRL atribui grande importância e distintas funcionalidades em qualquer comunidade linguística, são explicitadas do seguinte modo:

Na **interacção** participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e recepção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro. Mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já está geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e a preparar a sua resposta. Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De um modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interacção no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação. Tanto nos modos de recepção como nos de produção, as actividades escritas e/ou orais de **mediação** tornam a comunicação possível entre pessoas que não podem, por qualquer razão, comunicar directamente. A tradução ou a interpretação, a paráfrase, o resumo, a recensão fornecem a terceiros uma (re)formulação do texto de origem ao qual estes não têm acesso directo. As actividades linguísticas de mediação, ao (re)processarem um texto já existente, ocupam um lugar importante no funcionamento linguístico normal das nossas sociedades. QECRL (2001:36)

Em síntese, podemos concluir que uma situação comunicativa oral se caracteriza sempre pela sua especificidade, envolvendo múltiplos fatores. Bagão (2014) sintetiza essa especificidade e, por conseguinte, também o que acabamos de descrever, assinalando os parâmetros a considerar numa situação de comunicação oral, constantes da figura 1.



**Figura 1:** Especificidade da situação comunicativa oral (Bagão, 2014:16), tradução e esquema próprio a partir de Calsamiglia (1994: 5-6)

## 1.2. Desenvolvimento da oralidade no nível C

Consideramos que estas especificidades devem ser consideradas de forma implícita e explícita no ensino-aprendizagem de uma LE, assumindo particular importância e complexidade à medida que os aprendentes se aproximam dos níveis mais avançados de proficiência na língua alvo. Se em níveis de proficiência baixa, como o A1 ou o A2, se espera que a comunicação se foque em tarefas diárias, assuntos do quotidiano, através de frases simples e com recurso a um vocabulário elementar, as expectativas sobre a capacidade comunicativa alcançam outro patamar no caso de um utilizador proficiente da língua, conforme se pode depreender do quadro 1.

ESCALA GERAL	
C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.

**Quadro 1:** Escala geral dos descritores de desempenho para o nível C (cf. QECRL: 49)

Destacaremos, neste trabalho, as competências de expressão oral e de compreensão auditiva no nível especificado.

Como já referimos, a expressão oral é um processo interativo de construção de significado, que envolve a produção e a receção e o processamento de informação (Brown, 1994; Burns & Joyce, 1997). A sua forma e significado são dependentes do contexto em que ocorrem, incluindo os próprios interlocutores, as suas experiências coletivas, o meio envolvente e as finalidades da expressão oral. É frequentemente espontânea, aberta e evolutiva, mas nem sempre é imprevisível. Por outro lado, além dos elementos linguísticos que caracterizam a produção oral, como a gramática, o léxico, o acento e a entoação, há que ter em conta elementos paralinguísticos, como os gestos ou a expressão facial, por exemplo, e elementos sociolinguísticos (quando, porquê e como produzir o discurso), fundamentais para o domínio desta competência. Para ser bem sucedido na produção de um discurso, um falante de uma LE tem de possuir conhecimentos a vários níveis. Em conjunto, todos estes elementos facilitam a transmissão e a compreensão

da informação, permitindo a comunicação entre dois ou mais falantes<sup>1</sup>.

Segundo o QECRL, é a partir do nível B2+ (Vantagem Forte) que assume maior relevância a capacidade de um falante concretizar de forma completa as suas capacidades discursivas:

Este novo grau de competência discursiva revela-se na gestão da conversação (estratégias de cooperação): reage às afirmações e inferências dos outros interlocutores e é capaz de prosseguir a conversa, ajudando assim ao desenvolvimento da discussão; relaciona habilmente a sua contribuição com a dos seus interlocutores. Encontram-se também relações de coesão/coerência: utiliza um número limitado de mecanismos de coesão para ligar frases e construir um discurso claro e conexo; utiliza várias palavras e expressões de ligação de forma eficaz para marcar claramente a relação entre as ideias; desenvolve uma argumentação, destacando sistematicamente as questões mais significativas e aduzindo pormenores comprovativos relevantes. Por fim, é neste patamar que se encontram itens sobre negociação: expõe um pedido de compensação, utilizando linguagem persuasiva e argumentos simples para obter a sua satisfação; enuncia claramente os limites de uma concessão. (QECRL, 2001:64)

### **1.3. Desenvolvimento da oralidade e pedagogia do oral**

É inegável que a expressão oral deve constituir uma preocupação fulcral no âmbito do desenvolvimento da competência comunicativa de um aprendente, pelo que é fundamental que, no processo de ensino-aprendizagem, se promova o desenvolvimento desta competência, implementando atividades que motivem, desde cedo, os alunos para o uso oral da língua que aprendem. O objetivo é prepará-los para situações de uso real da língua, dando-lhes ferramentas para se expressarem com maior fluidez, correção e adequação, através da produção de textos orais que lhes permitam interagir eficazmente em diversos contextos.

Para cumprir este objetivo, é essencial variar os materiais e as estratégias para que os alunos se deem conta da multiplicidade de situações da produção da língua no quotidiano. O QECRL (2001: 90-91) indica que, nas atividades de produção oral (falar), o utilizador produz um texto oral que é recebido por um auditório de um ou mais ouvintes, apresentando propostas de atividades produtivas neste domínio:

- fazer anúncios públicos (informações, instruções, etc.);
- realizar exposições públicas (discursos em reuniões públicas, palestras, sermões, espetáculos, comentários desportivos, apresentação de produtos para venda, etc.).

Estas atividades implicam, por exemplo:

- ler um texto em voz alta;
- falar com base em notas ou comentar dados visuais (diagramas, imagens, quadros, etc.);
- desempenhar um papel estudado;
- falar espontaneamente;
- cantar.

Neste processo, é muito importante que o aprendente adquira igualmente destrezas ao nível da

---

<sup>1</sup> Para uma análise mais aprofundada das propriedades características do oral, ver, entre outros, Gimenez (2003), Binet (2005) e Morais (2011).

compreensão oral. Como refere Bagão (2014:6):

Ouvir é uma atividade complexa, exigente e constante, se bem que seja automática e inconsciente. Através da audição, processamos a língua em tempo real, à velocidade com que a debita um falante (nativo ou não nativo) ou vários, mediante turnos de fala ou muitas vezes com sobreposição de vozes. O oral é, por natureza, efêmero, pelo que o ouvinte coopera de forma imediata com essa transitoriedade da mensagem, ao nível da descodificação e compreensão.

Para o desenvolvimento desta competência e da capacidade de interpretar um texto oral, tem de haver um trabalho de reconhecimento e/ou decifração de sons produzidos oralmente, o que implica um conhecimento dos fonemas e morfemas da língua, bem como um trabalho de análise e interpretação do discurso, o que envolve um conhecimento do léxico, das regras da morfologia, da sintaxe, da semântica e da pragmática. Além disso, o ouvinte ativa o conhecimento do mundo que possui e foca-se no contexto do discurso.

Segundo o QECRL (2001: 133), o processo de compreensão envolve quatro etapas essenciais que, apesar de irem surgindo de forma sequencial (de cima para baixo), são constantemente atualizadas e reinterpretadas em função do conhecimento do mundo real, das expectativas esquemáticas e da compreensão textual nova:

- perceber o enunciado (capacidades fonéticas auditivas);
- identificar a mensagem linguística (capacidades linguísticas);
- compreender a mensagem (capacidades semânticas);
- interpretar a mensagem (capacidades cognitivas).

Por tudo isto, reiteramos a convicção de que a oralidade deve assumir particular destaque no ensino-aprendizagem de uma LE, pois, como refere Duarte, “deve haver espaço para o estudo da língua oral e de textos orais reais, com o objetivo primordial de promover a comunicação oral do aluno em circunstâncias da vida quotidiana” (2015:59). Ainda segundo Duarte (2008: 189), que cita as palavras de Fernanda Irene Fonseca (1994:167), este deveria ser o ponto de partida para “uma pedagogia do oral digna desse nome”.

Na pedagogia do oral, o ensino-aprendizagem tem de passar pela sensibilização dos alunos para a necessidade de mobilizarem vários saberes “no sentido de se adaptarem, discursivamente, às situações comunicativas em que se vierem a encontrar” (Duarte, 2015:57). Não é suficiente, portanto, ser capaz de produzir um discurso gramaticalmente correto com o léxico adequado ou compreender determinados discursos orais na língua alvo. É preciso ter em consideração, ainda de acordo com Duarte (2015:58):

os contextos, a relação destes com os discursos e os seus produtores, a atenção aos documentos reais produzidos por falantes da língua, os exemplos eventualmente retirados de *corpora*, em vez de material forjado propositadamente para os aprendentes da língua, simplificado e artificial, limpo de dificuldades.

Considerando o nível de proficiência C – aquele que nos interessa especificamente para a elaboração deste relatório -, apresentamos, no quadro 2, o que o QECRL (2001) propõe, preconizando uma abordagem linguístico-discursiva do oral:



### Utilizador proficiente C1 (autonomia)

#### Atividades e estratégias:

- § **Produção oral geral:** É capaz de fazer descrições claras e pormenorizadas e de expor assuntos complexos, que integrem subtemas, desenvolvendo questões específicas e terminando com uma conclusão adequada. (QECRL, 2001:91)
- § **Compreensão do oral geral:** É capaz de compreender o suficiente para seguir um discurso longo sobre assuntos complexos e abstractos estranhos à sua área, embora necessite de confirmar pormenores ocasionais, especialmente se o sotaque não lhe for familiar. É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, notando as mudanças de registo. É capaz de seguir um discurso longo, mesmo quando ele não está claramente estruturado e quando as relações entre as ideias se encontram implícitas e não são marcadas explicitamente. (QECRL,2001:103)
- § **Interação oral geral:** É capaz de se exprimir fluente e espontaneamente, quase sem esforço. Possui bom domínio de um vasto repertório lexical, o que lhe permite ultrapassar lacunas com circunloquções. Não é óbvia a procura de expressões ou de estratégias de evitação; apenas um tema conceptualmente difícil pode perturbar o fluxo natural e fluido do discurso. (QECRL, 2001:113)

#### Competências comunicativas

- § **Competência linguística (âmbito geral):** É capaz de seleccionar uma formulação apropriada a partir de um vasto repertório linguístico para se exprimir com clareza sem ter que restringir aquilo que quer dizer. (QECRL, 2001:158)
- § **Competência sociolingüística (adequação):** É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, e de perceber mudanças de registo; poderá, todavia, necessitar de confirmar pormenores esporádicos, especialmente se o sotaque não lhe for familiar. É capaz de seguir filmes nos quais surja uma quantidade considerável de calão e de usos idiomáticos. É capaz de utilizar a língua flexivelmente e com eficácia para fins sociais, incluindo os usos afectivos, os humorísticos e as subtilezas. (QECRL,2001:173)
- § **Competência pragmática (flexibilidade):** É capaz de adaptar o que está a dizer e o modo de o dizer à situação e ao receptor e adoptar um nível de formalidade adequado às circunstâncias. (QECRL, 2001:176)

**Quadro 2:** Competências comunicativas, atividades e estratégias referidas pelo QECRL o nível C1

Fica claro que a descrição de cada uma das competências referidas aponta claramente para o domínio da língua em uso, o que convoca simultaneamente um saber e um saber fazer em áreas distintas mas interrelacionadas. Verifica-se ainda que o desenvolvimento das competências referidas é realizado através de uma metodologia orientada para a ação, que prevê a implementação de um conjunto de atividades e estratégias comunicativas em grande medida centradas em atividades em que o estudante é perspectivado como ator social. A este respeito o QECRL defende a seguinte posição:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (2001:29).

## **2.**

## **O relato do**

### **discurso como uma das modalidades estratégicas na comunicação oral**

Tomando como base estes princípios e indicadores, definimos como ponto central do nosso trabalho o desenvolvimento da competência oral dos aprendentes, seleccionando como foco o relato do discurso. A opção por este tema decorre, em grande medida, da nossa concordância com o postulado de Duarte & Silva (no prelo)<sup>2</sup>:

O domínio deste conteúdo é uma componente fundamental do desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, sendo essencial que eles sejam confrontados com todas as possibilidades da sua produção e receção, tanto no que se refere aos mecanismos linguísticos envolvidos, como no que diz respeito à sua importância na construção discursivo-textual e pragmática.

É esta a abordagem que o QECRL prevê, sobretudo a partir de níveis de proficiência mais elevados. Na verdade, ainda que não faça referência directa ao relato de discurso, aponta para alguns dos aspetos a ter em consideração no seu tratamento:

- É capaz de sintetizar e relatar informações e argumentos de diferentes fontes (QECRL, 2001:121)
- É capaz de seleccionar uma formulação apropriada a partir de um vasto reportório linguístico para se exprimir com clareza sem ter que restringir aquilo que quer dizer. (QECRL, 2001:158).
- É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, e de perceber mudanças de registo (...) É capaz de utilizar a língua flexivelmente e com eficácia para fins sociais, incluindo os usos afectivos, os humorísticos e as subtilezas (QECRL, 2001:103).
- É capaz de adaptar o que está a dizer e o modo de o dizer à situação e ao receptor e adoptar um nível de formalidade adequado às circunstâncias (QECRL, 2001:176).

Partindo destes descritores de desempenho e tendo como objetivo delimitar, mesmo que apenas de forma resumida, o conteúdo seleccionado para este trabalho, propomos a abordagem do relato de discurso como uma das estratégias na comunicação oral, dando conta, numa primeiro momento, do relato de discurso em geral e, depois, das especificidades do relato de discurso oral.

---

<sup>2</sup> Agradecemos às autoras a cedência do texto e a autorização para o citar neste relatório, dado que a sua leitura foi muito produtiva para o nosso trabalho, porque nos permitiu conhecer de forma mais pormenorizada a proposta metodológica para a abordagem do relato de discurso, que seguimos neste trabalho, e nos deu pistas para o tratamento de questões relacionadas com o relato de discurso na modalidade oral da língua.

## **2.1. Relato de discurso: definição, propriedades e formas**

Relatar o discurso de alguém ou o nosso próprio discurso é algo que fazemos com frequência na nossa atividade linguístico-discursiva diária, sem nos darmos muitas vezes conta de quando o fazemos, por que o fazemos e como o fazemos. Fazemo-lo, como que teatralizando as palavras de outros ou as nossas próprias palavras, para

criar verosimilhança, para vivificar o discurso e, assim, prender a atenção do interlocutor, por razões argumentativas, para descredibilizar o locutor cujo discurso se relata, para usar palavras de outros enquanto argumento em favor de opiniões próprias, etc. (Duarte & Silva, no prelo).

Além disso, e sobretudo na oralidade, recorremos com frequência a outros artifícios e mecanismos de que dispomos, verbais e não verbais, para incrementar a verosimilhança do nosso relato, tais como marcadores conversacionais e interjeições, gestos, expressões faciais diversas, a qualidade da voz (áspera, sufocada, aguda, etc.), o tom (resmungão, choroso, estridente, etc.), o volume ou a intensidade (sussurrar, murmurar, gritar, etc.).

Por ser uma atividade tão recorrente, deve ser objeto de estudo teórico e prático no ensino-aprendizagem de qualquer LE. Como referem Duarte & Silva (no prelo):

O domínio deste conteúdo é uma componente fundamental do desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, sendo essencial que eles sejam confrontados com todas as possibilidades da sua produção e receção, tanto no que se refere a mecanismos linguísticos envolvidos, como no que diz respeito à sua importância na construção discursivo-textual e pragmática.

Trata-se da defesa de uma abordagem comunicativa deste conteúdo, que integre não só a competência linguística, mas também a sociolinguística e a pragmática, dado que relatar o discurso de outro ou o nosso, oralmente ou por escrito, é um fenómeno linguístico-discursivo espontâneo e onnipresente no nosso dia a dia, que envolve um conjunto de transformações enunciativo-pragmáticas conforme a intenção subjacente ao relato, o contexto enunciativo e a relação entre interlocutores<sup>3</sup>.

Tomando como ponto de referência a definição de Monteiro (2014:7), para quem o relato de discurso é um “ato linguístico de reprodução/representação, oral ou escrita, de um discurso pertencente a uma situação enunciativa diversa, passada ou futura, relativamente à enunciação em curso”, é fácil entender que a complexidade da análise deste conteúdo reside, desde logo, naquilo que é condição fundamental para a sua existência: a coexistência de, pelo menos, dois planos enunciativos e, consequentemente, duas vozes diferentes – a do locutor citado e a do locutor citante – que mesmo podendo coincidir, pertencem sempre a um plano enunciativo diferente. Assim, o discurso relatado permite a um locutor reproduzir, de diversos modos, um outro discurso (de outro locutor ou de si próprio) a um alocutário, que pode coincidir (1) ou não (2) com o locutor original. Este discurso pode já ter sido proferido (3) ou estar previsto (4).

---

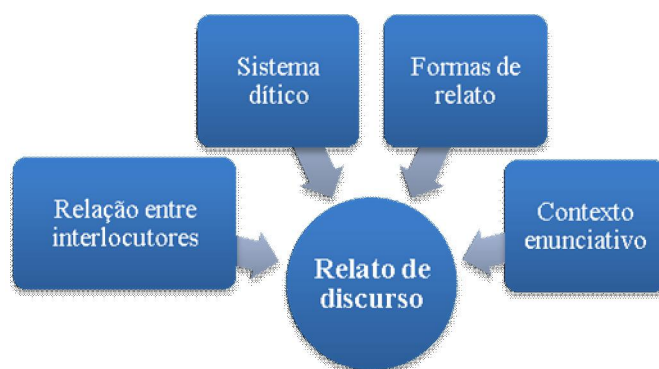
<sup>3</sup> Cf. Marnette (2003) e Mansour (2013) para uma análise global do discurso relatado.

- 1) Eu disse-te que isso não ia dar bom resultado.
- 2) Ele disse-me que não nos poderia visitar este ano.
- 3) A Teresa disse ao Pedro: “Espera para ver o resultado que vais ficar surpreendida!”
- 4) “Estou super atrasada! Quando chegar a casa, a minha mãe vai dizer: Vais comer a comida fria!”

Aquele que relata, além de reproduzir, representa o discurso citado, pois nunca é completamente fiel ao discurso original. Tal como refere Monteiro (2014:8),

o relator tem um papel ativo na construção do relato que, em maior ou menor grau, reflete também o seu ponto de vista, as suas intenções, a adequação que faz do discurso citado o contexto enunciativo em que o reproduz.

Em torno do relato de discurso há determinados aspetos que assumem particular importância e que subjazem à produção de um relato eficaz. A figura 2 sintetiza esses aspetos.



**Figura 2:** Principais aspetos a abordar em torno do relato de discurso

Todos estes aspetos estão interligados e interferem na produção do relato. O contexto enunciativo é preponderante na sua produção, pois, ao relatarmos as palavras de outro, estamos a retirá-las do seu contexto enunciativo e podemos provocar equívocos. Há determinadas implicações pragmáticas que apenas podem ser perceptíveis dentro de determinado contexto, como é o caso da ironia. No sentido de ilustrar esta afirmação, analisemos o exemplo 5), cujo contexto será o seguinte: depois de os filhos brincarem toda a tarde, os pais entram na sala e encontram os brinquedos todos desarrumados, livros no chão, puzzles espalhados, e o pai diz em tom irónico:

- 5) - Este quarto está muito bonito!

Se relatarmos as palavras do pai sem descrevermos o contexto em que surgem, por mais sintaticamente adequada que seja a nossa transposição, o nosso alocutário não terá acesso à verdadeira intencionalidade das palavras do pai, que, em vez de elogiar o estado do quarto dos filhos, demonstra o seu desagrado relativamente à desarrumação.

Por sua vez, a relação entre interlocutores, juntamente com as formas de relato, assume particular importância no relato do discurso. Conforme refere Moreno (2014 :1686):

Dans le discours rapporté, il y a toujours imbrication de deux cadres énonciatifs, celui du discours citant et celui du discours cité. Il faut ainsi prendre en compte d'une part la relation entre locuteur citant et locuteur cité et d'autre part entre les interlocuteurs de l'interaction en cours.

A autora postula que se é verdade que a relação, de proximidade ou distância, mais formal ou mais informal, entre interlocutores interfere na construção do discurso, também é verdade que interfere na construção do discurso relatado. Relativamente à influência da relação entre interlocutores na produção de um relato, Duarte & Carvalho, num artigo sobre a imprecisão no relato de discurso no oralidade informal, referem:

La compréhension de l'intervention de l'interlocuteur se fait dans sa globalité, puisque chacun des interlocuteurs essaie de comprendre les intentions et les objectifs de l'autre et une fois qu'ils partagent la même situation énonciative et des connaissances et croyances communes, l'imprécision et le vague ne deviennent pas obstacle à l'intercompréhension. (no prelo)

A relação entre interlocutores é também um dos fatores que influencia a forma de relatar. Moreno parte da hipótese de que “... plus il y a connivence entre les interactants, plus il y a de discours rapporté et plus spécifiquement de discours direct.” (2014:1685)”. À hipótese de que o discurso relatado e, particularmente, o discurso direto (DD) é tão mais frequente quanto maior for a proximidade entre interlocutores, acrescenta-se o grau de formalidade do discurso. As conversas informais são mais propícias ao recurso do DD, que permite ao locutor “dramatizar e tornar mais vivo o discurso” (Duarte & Silva, no prelo), do que do discurso indireto (DI), mais próximo da formalidade. Daí que a opção por determinado modo de relatar não seja um acaso: além da teatralidade, na maioria das vezes, ao optar pelo DD, o locutor sente que torna o seu discurso mais verdadeiro e objetivo, cria um efeito de verosimilhança de forma a cumprir a sua intenção comunicativa.

## **2.2. As principais formas de relato de discurso**

Além destas duas formas de relatar, as mais canónicas, existem muitas outras. Monteiro (2014), com base em Calaresu (2004), apresenta uma síntese das diferentes formas de relato, que citamos na figura 3.



**Figura 3:** As formas de relato (Monteiro, 2014: 33)

Existem formas em que se reconhece explicitamente, através de uma expressão introdutória ou de um marcador introdutor, a existência da reprodução de um outro discurso (formas explícitas) e formas em que cabe ao interlocutor, através de uma interpretação pragmática e contextual, reconhecer a existência de dois enunciadores distintos (formas implícitas).

No primeiro caso, sobressaem as formas canónicas, com ou sem expressão introdutória, o DD e DI. Calaresu (2004) inclui ainda o discurso indireto glosado (DIG) que integra, como refere Monteiro “formas sintaticamente independentes que recorrem a expressões evidenciais citacionais (*segundo, de acordo com, alegadamente*) que funcionam como uma glosa clarificadora no interior ou nas fronteiras da citação” (2014:34).

O discurso indireto livre (DIL) é também incluído neste esquema como uma forma explícita. No discurso indireto livre as palavras do relator e do locutor citado confundem-se, por isso, só o contexto as pode identificar. A pessoa gramatical e os tempos verbais adequam-se ao relator, mas as referências temporais e espaciais pertencem, geralmente, ao locutor citado. Como não recorre a uma oração subordinada, este relato permite, tal como o discurso direto, a inclusão de elementos típicos da oralidade como interjeições, frases exclamativas, partículas modais, expressões idiomáticas, entre outros. Ocorre tipicamente na ficção literária, ilustrada pelo exemplo 6).

- 6) “O marquês protestou. Gostava do artigo. Achava-o brilhante, e de velhaco!... E de resto em Lisboa quem dava por uma falta de senso moral?” [In Os Maias de Eça de Queirós]

O discurso direto livre (DDL) é facilmente identificável. É uma forma de DD que não contém um verbo ou outra expressão que introduza o discurso relatado e, por vezes, nem sequer apresenta marcadores tipográficos, como ilustra o exemplo 7).

- 7) “(...) e, assim, Blimunda, qua até aí só se chamava, como sua mãe, de Jesus, ficou sendo Sete-Luas, e bem baptizada estava, que o baptismo foi de padre, não alcunha de qualquer um. Dormiram nessa noite os sóis e as luas abraçados, enquanto as estrelas giravam devagar no céu, **Lua onde estás? Sol, aonde vais?**” [in **Memorial de Convento**, José Saramago]

A expressão “ilhas textuais” é uma definição de Authier-Revuz (1978) adotada por Calaresu (2004). Nesta forma de relato, o relator insere no discurso indireto, através do recurso às aspas ou ao itálico, uma parte do discurso citado (palavra ou expressão), ao qual se chama ilha textual. O exemplo 8) ilustra esta forma de relato.

- 8) é o lema do projeto que pretende associar **"bons ideais às pessoas que estão dispostas a comer"** esta fruta não normalizada para evitar o desperdício alimentar, explicou Isabel Soares (ANEXO 8)

O DI “staccato” (destacado) distingue-se do DI. Monteiro (2014: 38) refere que é assim designado por permitir “uma ancoragem enunciativa contextual, através de uma palavra ou expressão que assinalam a presença de relato, de outras formas indiretas de citação nas quais o reconhecimento das palavras citadas é feito apenas pelo contexto linguístico-discursivo e apresenta um exemplo, que citamos em 9).

- 9) Rui: - Foste à reunião de ontem? O que é que o diretor disse?  
José: - Fui. É sempre a mesma coisa... **Temos de cortar nas despesas, porque a empresa está a ficar sem viabilidade económica e a concorrência é grande, e talvez tenha de despedir pessoal..**

Por fim, as formas implícitas correspondem a partes do discurso que não são expressas de forma explícita e que só se apreendem a partir das informações textuais e cotextuais, visto que só a dimensão pragmática e textual permite reconhecer esse valor. Exemplo disso são as expressões modalizadoras que podem assumir significado evidencial citacional, como se verifica em 10), com o exemplo extraído do trabalho de Monteiro (2014) e o uso do condicional, ilustrado em 11).

- 10) Após uma longa reunião entre o diretor e alguns funcionários da sua empresa, a Ana, funcionária que não participou na reunião, ouve diversas queixas dos participantes em relação ao chefe, e comenta com uma colega:  
- **Parece que** o chefe está mal-disposto hoje... (Monteiro, 2014:41)
- 11) Accionistas da SPV estão contra aumento de 7% do valor que a sociedade gestora dos resíduos de embalagens paga aos sistemas multimunicipais pela recolha selectiva do lixo (...) Segundo a SPV, o aumento de 7% aplicado às quantidades estimadas de resíduos retomados pelos sistemas multimunicipais no período transitório de 2014/2015 **representaria** um acréscimo dos valores de contrapartida de cerca de 8 milhões de euros. Um aumento que teria de ser reflectido no “valor ponto verde” (Público, 3-4-2014)

Em 10), a expressão “parece que” dá a entender que o seu comentário provém da informação dada por outros. Em 11), o recurso ao condicional funciona como um elemento distanciador, dado que o locutor não pretende assumir a responsabilidade enunciativa daquilo que profere.

### **2.2.1. As formas canónicas do relato de discurso: o DD e o DI**

O DD e o DI são duas formas de relato independentes, ao contrário do que é perspectivado pela gramática tradicional que aponta o DI como uma forma derivada do DD, ao promover insistentemente operações morfossintáticas (reductoras) de transformação do DD em DI e vice-versa. Concordamos com

Monteiro, no seu postulado de que “importa reafirmar que DD não corresponde ao discurso original, sendo uma representação de palavras proferidas, por outrem ou por nós próprios, tão infiel, tão construída, quanto o DI” (2014:30).

Assim, definimos o DD como uma forma de relato formada pela justaposição de dois segmentos: um segmento narrativo que introduz a citação, através de um verbo de comunicação ou outra forma introdutora, e a própria citação. O DD mantém os tempos verbais e as referências pessoais, temporais e espaciais do discurso relatado. Neste caso, o discurso relato, sendo feito por escrito, pode surgir a seguir ao verbo, após dois pontos, aspas ou travessão, como em 12), com o verbo intercalado entre travessões, como em 13), ou com o verbo colocado depois do travessão ou das aspas, como em 14):

12) O jornalista **perguntou** - Como surgiu a ideia de desenvolver este projeto?

13) A motivação necessária – **revelou** Isabel Soares – surgiu com a participação no concurso da Gulbenkian.

14) “O objetivo é ajudar diretamente os agricultores e não distribuidores ou intermediários, foi difícil passarem-nos esses contatos e não se trata de pessoas que estão pela internet”, **desabafou**

Por sua vez, no DI, o relator reajusta o discurso original em função da sua situação de enunciação. Os tempos verbais, as referências pessoais, temporais, espaciais e as escolhas lexicais adequam-se a esse contexto enunciativo. As palavras relatadas são introduzidas através de um verbo de comunicação seguido de uma conjunção subordinativa completiva (*que, se*) ou de um pronome interrogativo (onde, quando, como, etc.). Estas características são ilustradas em 15) e 16).

15) A agricultora, no seu local de trabalho, durante a entrevista, disse ao jornalista que tudo o que se produz ali é bom para comer.

16) A agricultora, logo após a entrevista, disse ao colega que tinha reforçado que tudo o que se produzia lá era bom para comer, mas alguns não eram tão bonitos.

### **2.2.2. A importância do sistema dítico**

Consoante as diferentes situações enunciativas, as referências díticas podem atualizar-se de múltiplos modos e, por isso, é preciso ter em conta todas as combinações possíveis de pessoa, espaço e tempo, sabendo-se que

O centro dítico, indicado pelo eu, aqui, agora, é o ponto central de referência pessoal, espacial e temporal sob o qual versam, e em relação ao qual se determinam as coordenadas díticas da enunciação (Monteiro, 2014:13)

Este pressuposto reitera a perspetiva de Duarte (2003), que, inspirada em Authier & Meunier (1977), Maldonado (2000) e Reyes (2002), formulou novas regras para a transposição de díticos nos exercícios de transformação do DD em DI. Consideramos estas indicações, explicitadas no quadro 3, muito úteis para o professor de PLE/L2, assim como para os estudantes.



<b>1. Díticos pessoais</b>	
a)	Se o locutor e o alocutário da primeira enunciação não coincidem com o locutor e o alocutário da enunciação citadora, os pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoas passam para a 3ª pessoa na transposição para DI. Exemplo: i. O João disse à Maria: - Adoro trabalhar contigo! ii. O João disse à Maria que adorava trabalhar com ela.
b)	Se o locutor e o alocutário da enunciação citada coincidem com o locutor e o alocutário da enunciação citadora, os pronomes pessoais não mudam. Exemplo: i. Eu disse-te: - Adoro trabalhar contigo! ii. Eu disse-te que adorava trabalhar contigo!
c)	Se o locutor da enunciação citadora é o alocutário da primeira enunciação, o pronome de 1ª pessoa passa para 2ª. Exemplo: i. Tu disseste: - Vou levar o projeto até ao fim. ii. Tu disseste que ias levar o projeto até ao fim.
d)	Se o locutor da primeira enunciação coincide com o alocutário da enunciação relatora, o pronome de 2ª pessoa passa para 1ª. Exemplo: i. Tu prometeste-me: - Reunirei todos os esforços para te ajudar no financiamento do projeto. ii. Tu prometeste que reunirias todos os esforços para me ajudares no financiamento do projeto.
e)	Se o locutor da enunciação relatora não estiver presente na primeira enunciação mas for a 3ª pessoa acerca da qual o locutor dessa enunciação diz algo ao respetivo alocutário, a 3ª pessoa passa a primeira. Exemplo: i. A Helena disse à Joana: - Ele vai vencer o concurso. ii. A Helena disse à Joana que eu ia vencer o concurso.
<b>2. Díticos espaciais</b>	
a)	Se o locutor e o alocutário de enunciação primeira estão no mesmo lugar em que se encontram os falantes da enunciação citadora, os díticos não se alteram. Exemplo: i. Disse-me que aqui neste lugar as frutas e os produtos hortícolas eram de grande qualidade.
b)	Se os interlocutores da enunciação citada não estão no mesmo lugar que os da enunciação citadora, os díticos mudam: Exemplo: i. Disseram-nos: Voltem cá para falarmos melhor sobre o vosso projeto. ii. Disseram-nos que voltássemos lá para falarmos melhor sobre o nosso projeto.
<b>3. Díticos temporais</b>	
a)	Se o tempo da enunciação relatada é simultâneo ou posterior ao da enunciação relatora, os tempos verbais não mudam, com a passagem de discurso direto para discurso indireto. Exemplo: i. Ela diz sempre: - Não há melhor fruta do que a feia! ii. Ela diz sempre que não há melhor fruta do que a feia.
b)	Se o tempo da enunciação relatada é anterior ao da enunciação relatora, os tempos verbais mudam. O mesmo ocorre se ambas as situações se situam no passado, ou se não há nenhuma indicação contextual sobre quando ocorrem as situações narradas. Exemplo: i. Ela disse: - Hoje vamos abrir um novo ponto de recolha. ii. Ela disse que naquele dia iam abrir um novo ponto de recolha.

**Quadro 3:** Regras de transposição dos díticos pessoais, espaciais e temporais, na transformação do DD para DI (adaptado de Duarte (2003:433-438))

### 2.2.3 Os verbos introdutores do relato de discurso

Dentro das formas de relato, os verbos introdutores de relato de discurso assumem uma importância específica. São verbos que permitem fazer a integração do discurso relatado no discurso que o relata e que, simultaneamente, dão indicações sobre o tipo de ato linguístico representado, especificando as suas características: tom, velocidade, ritmo, entoação, relações interpessoais, dimensões interativas, atitudes e gestos do locutor. Conforme refere Duarte (2001:127):

Várias questões se levantam a propósito destes verbos cuja relevância é grande porque, juntamente com os respetivos complementos, tendem a caracterizar a “voz” que introduzem e são essenciais para se conhecer a situação de enunciação do enunciado “relatado”, com a pluralidade de matizes que inclui: entoação, efeitos de pausa, indicações de *mise en scène* vocal e paralinguística, etc.

Estes verbos ocorrem tanto com o DD como com o DI e têm a propriedade de especificar as características do ato linguístico e de, ao mesmo tempo, o estruturar.

Há diferentes classificações para os verbos introdutores que se baseiam em critérios diferenciados, desde os sintáticos aos semântico-pragmáticos. Duarte (2003) privilegia os últimos, pois segundo a autora

Por meio dos verbos introdutores de relato, é verbalizado o que o locutor percebe da situação de enunciação relatada, do enunciado, das relações entre locutor citado e respectivo alocutário, do acordos e desacordos entre eles, e, através desses verbos, podemos dar-nos conta de existência ou não de dimensões interactivas. (Duarte, 2001:128)

Parecendo-nos ser o critério que melhor descreve o valor que esses verbos atribuem ao discurso, apresentamos o quadro com a classificação dos verbos introdutores, dando conta de algumas classes identificadas pela autora, citando um quadro incluído no trabalho de Monteiro (2014: 44)<sup>4</sup>.

<b>VERBOS <i>DICENDI</i></b>	
<b>Verbos de qualificação do dizer</b> Remetem para a relação do locutor com o que diz, com o tom em que o diz e com o que o interlocutor disse anteriormente	<b>Verbos metafóricos</b> , que atribuem sons de animais à fala humana Exs. roncar, chilrear, ganir, rosnar...
	<b>Verbos que descrevem fonicamente o ato de fala mas não de forma metafórica</b> Exs. balbuciar, cochichar, tartamudear...
	<b>Verbos sinais</b> , que apontam para o conteúdo do discurso Exs. apregoar, explicar, indicar, revelar...
	<b>Verbos estruturadores do texto</b> , que pressupõem uma intervenção anterior do locutor ou do alocutário. Podem: i. Reenviar para progressão da própria enunciação do locutor Exs. acrescentar, começar, concluir... ii. Reagir à intervenção de um interlocutor Exs. corrigir, interpelar, responder, etc.) iii. Reenviar para uma intervenção anterior do

<sup>4</sup> Veja-se também a proposta de Rodrigues (2009) para a classificação dos *verbos dicendi*.

	locutor ou do alocutário Exs. insistir, resumir...
<b>Verbos assertivos</b>	Demonstram a crença do locutor na verdade daquilo que diz e o seu grau de comprometimento com o dito. Revelam um caráter interativo bem como uma modalização forte de valor argumentativo. Exs. asseverar, afiançar, protestar, sustentar...
<b>Verbos expressivos</b>	Descrevem a atitude, o estado emocional, a reação do locutor perante palavras ou ações de outrem Exs. abençoar, felicitar-se de, gabar, queixar-se...
<b>Verbos rogativos</b>	Introduzem perguntas Ex: perguntar, pedir, interrogar, inquirir, etc.
<b>Verbos diretivos</b>	Denotam tentativas do locutor para que o alocutário faça algo Exs. aconselhar, advertir, ordenar, recomendar, prevenir...
<b>Verbos perlocutórios</b>	Exprimem o efeito do discurso no destinatário Exs. desiludir, consolar, tranquilizar, etc.
<b>Verbos promissivos</b>	Visam obrigar o locutor a adotar uma certa conduta futura Exs. prometer, jurar...
<b>Verbos que remetem para uma relação especial do locutor ou do alocutário com a proposição expressa</b>	Exs. confessar, reconhecer, admitir, condescender...

**Quadro 4:** Classificação de Duarte (2003) para os verbos *dicendi* (Monteiro, 2014:44)

Além deste trabalho, optámos por considerar também a proposta de Leech (1983), que propõe uma classificação de cariz pragmático, dividindo estes verbos em verbos de conteúdo descritivo (ou verbos de comunicação), verbos de conteúdo fonológico (referindo-se sobretudo ao modo de articulação) e verbos neutros (que se referem ao ato discursivo). O quadro 5 sintetiza a proposta de Leech.

VERBOS INTRODUTORES DO RELATO DE DISCURSO		
<b>Verbos de conteúdo descritivo</b>	Verbos ilocutórios assertivos	Comprometem a responsabilidade do locutor acerca da verdade da proposição expressa Exs. afirmar, alegar, anunciar, predizer, insistir)
	Verbos ilocutórios diretivos	Denotam tentativas do locutor para que o alocutário faça qualquer coisa Exs. pedir, ordenar, suplicar, aconselhar)
	Verbos ilocutórios promissivos ou comissivos	Visam obrigar o locutor a adotar uma certa conduta futura Exs. prometer, jurar
	Verbos ilocutórios expressivos	Exprimem o estado psicológico especificado na condição de sinceridade, em relação a um estado de coisas especificado no conteúdo proposicional Exs. agradecer, felicitar
	Verbos ilocutórios rogativos	Introduzem perguntas Exs. inquirir, perguntar
<b>Verbos de conteúdo fonológico</b>	Trata-se de “noise verbs” como murmurar, gritar, sussurrar	
<b>Verbos neutros</b>	dizer, repetir (que equivale a dizer outra vez) ou responder (dizer em resposta)	

**Quadro 5:** Classificação de Leech (1983) para os verbos introdutores do relato de discurso

### 3. O Relato de discurso oral

Sendo o relato de discurso uma estratégia comunicativa a que recorremos com frequência, sobretudo na oralidade, consideramos o recorte desta modalidade de relato de discurso no desenvolvimento do nosso trabalho uma delimitação produtiva. No sentido de promover a sua abordagem enunciativo-pragmática, é importante iniciar a reflexão sobre a sua especificidade, analisando as principais características que distinguem a modalidade oral da modalidade escrita, pois

Os discursos orais distanciam-se quer dos textos escritos, mais próximos da variedade padrão e da regularidade das regras gramaticais, quer das descrições gramaticais que raramente se debruçam sobre o discurso oral e nunca a ele vão colher exemplos. (Duarte & Silva, no prelo)

Enquanto estratégia discursiva, o relato de discurso apropria-se, na oralidade, das características típicas de qualquer discurso oral - partículas modais, construções clivadas, fraseologias, léxico de registo informal, modalizadores de discurso, etc. Torna-se, por isso, imperativo analisar as características da interação oral e a forma como estas se manifestam numa estratégia discursiva como é o relato. É também essencial, para compreender um relato de discurso oral, decodificar o sentido destes recursos e os seus efeitos pragmáticos tendo em conta diversos contextos enunciativos, bem como diversos registos (formal, informal ou coloquial)<sup>5</sup>.

Relevante será também ter em conta que, num discurso oral, assumem particular relevância os aspetos prosódicos. Conforme já referimos, para existir discurso relatado no interior de uma enunciação, é necessária a inserção ou a evocação de pelo menos outro plano enunciativo na enunciação em curso, produzindo-se, assim, um desfasamento, ou uma rutura, de planos enunciativos. Na oralidade, tal como na escrita, este desfasamento pode ser anunciado por meio de citação direta ou indireta, com recurso a um verbo *dicendi*, por exemplo, ou através de uma fórmula menos explícita de citação. Especificamente na oralidade, a entoação diferente poderá ser suficiente para anunciar a mudança de plano enunciativo.

Neste âmbito, Duarte (2003:14) afirma que:

O discurso (o espontâneo, oral e quotidiano sobretudo e também) constrói-se com uma rede de vozes diferentes, emprega permanentemente citações, quer directa quer indirectamente: também o faz por mera alusão, uso de léxico alheio, de entoações de outros, de ecos (irónicos ou não), de negações, de morfemas argumentativos.

#### 3.1. As formas de relato na oralidade

O DD é reconhecido<sup>6</sup> como a forma de relato mais recorrente na oralidade, sobretudo na interação informal, por permitir recursos como as interjeições, determinados marcadores conversacionais, repetições e frases de tipo exclamativo que, por exemplo o DI não permite. Além de que estes “artifícios” linguísticos, a par das partículas modais e dos recursos prosódicos ajudam a mimetizar o discurso oral espontâneo. Com

<sup>5</sup> Cf., neste domínio, os trabalhos de Aufray (2008), Caillat (2013) e ainda Duarte (2006).

<sup>6</sup> Calaresu (2004: 161) afirma que não existindo dados quantitativos para comprovar esta afirmação, esta crença se deve a dois fatores intuitivos: como o DD é mais evidente do que o DI é mais fácil nota a sua presença; por outro, identificando o DI como forma que recorre à subordinação por natureza, julga-se menos recorrente dado que as estruturas subordinadas são menos recorrentes na oralidade.

isto consegue-se uma “aparente fidelidade discursiva”, como refere Duarte (2003)<sup>7</sup>, que outras formas de relato não conseguem reproduzir:

A verdade é que no DD não existem, à partida, limitações, sobretudo numa interação informal, relativamente à representação de enunciados incompletos, declarativos ou não declarativos, exclamativos, interrogativos, interjeições, marcadores conversacionais e outras partículas da oralidade.

A este propósito Duarte & Carvalho (no prelo)<sup>8</sup>, particularmente sobre as expressões de imprecisão presentes no relato de discurso oral informal, referem que “Le discours oral conversationnel quotidien contient beaucoup de manifestations linguistiques d'imprécision qui ne posent aucun problème à la communication entre interlocuteurs”.

Recorremos ao DD constantemente numa conversa quotidiana, no relato de um episódio, para representar um momento crucial do quotidiano, de forma a partilhar, com mais detalhe e vivacidade, a experiência relatada com o(s) nosso(s) interlocutor(es), pois o que se pretende é criar o referido efeito de verosimilhança, como se exemplifica nos enunciados 17) e 18).

17) Vejo um carro cheio de cachecóis do Benfica, abro a janela: Vão para o aeroporto? Eles riem-se eu: Nós também.

18) Tirei uma nota mesmo chunga... já estou mesmo a ver, vou chegar a casa e a minha mãe, com aquela cara: Se tivesses estudado mais....

Em 17), houve com certeza mudanças de entoação ao introduzir o discurso citado, além de, possivelmente, ter sido acompanhado pelo gesto de “abrir a janela”, por exemplo, e até por um sorriso ao proferir “Nós também”. Já em 18), o relato antecipado da reação da mãe à nota “chungu” foi acompanhado “daquela cara”, zangada e de poucos amigos, e de um tom de voz severo ou de lamento.

Contudo, não podemos ignorar o facto de que, em determinados registos, sobretudo mais formais, o recurso a outras formas de relato como o DI, as expressões citacionais ou até as ilhotas textuais, é também bastante comum na oralidade. Duarte (2003:108) alerta para esse facto:

Se é verdade que usamos mais DD na conversa informal, não nos esqueçamos que certos registos menos familiares o desaconselham. Será impensável imaginar um relato de discurso feito pelo Primeiro Ministro na televisão, em que ele reproduza, em DD, um enunciado outro. Dirá sempre algo como «Disse hoje ao Senhor Presidente da República que o Governo...etc» . Há, portanto, no discurso oral, registos que não prevêem o uso de DD, exactamente porque os seus locutores não se podem permitir o recurso ao efeito dramático que o DD provoca. O DI é tendencialmente mais sóbrio, mais neutro.

Em relação a outras formas de relato, como as expressões citacionais ou o DIL, assumem na oralidade características diferenciadas daquelas que apresentam na escrita. As primeiras, como se pode verificar em 19), assumem um carácter parentético e são anunciadas por uma alteração (diminuição) da entoação com que

<sup>7</sup> “Incluir DD num diálogo oral espontâneo pretende ter como efeito tornar esse relato vivo, presentificá-lo para prender a atenção do interlocutor.” (Duarte, 2003:101)

<sup>8</sup> Agradecemos às autoras terem-nos facultado o acesso ao texto e autorizado a sua citação neste relatório, porque a sua leitura nos forneceu dados relevantes para a fundamentação teórica deste trabalho.

são produzidas em relação ao resto do discurso. O segundo, além de permitir a introdução de marcas de oralidade, como, por exemplo os marcadores conversacionais, também é acompanhado por uma alteração de tom, quando se imita, por exemplo, a voz do locutor citado.

- 19) E toda a gente, alegadamente, abandonou a sala sem arrumar nada, nem o seu próprio copo.

O DDL é também recorrente na oralidade sobretudo quando há vontade expressa de representar um diálogo sob a forma pergunta-resposta. Partilha com outras formas de relato a capacidade de se evidenciar pela alteração de tom.

Quanto às ilhotas textuais, contrariando a opinião de certos autores, entre os quais Maingueneau, que as consideram um fenómeno típico da escrita, partilhamos da opinião de Calaresu, que defende que são recorrentes na oralidade mas em discursos que permitem uma certa planificação. Como refere Monteiro (2014:37), funcionam como uma espécie de DIL:

O discurso citado é assinalado através de mudanças de entoação por vezes acompanhadas de gestos com os dedos que mimetizam as aspas, ou advertências lexicais explícitas como as palavras ou expressões “cito”, “à letra”, “textualmente” nos discursos de cariz científico, como comunicações académicas, por exemplo. No oral informal, as ilhotas textuais correspondem, frequentemente, à citação de palavras que o relator considera estranhas ou até cómicas, servindo-se de gestos ou variações prosódicas que evidenciam a pertença ao vocabulário do locutor citado do qual se distancia

### **3.2 A introdução do relato de discurso na oralidade**

Na oralidade, sobretudo informal, é muito frequente o recurso a outras formas de introduzir o discurso além dos verbos de comunicação e que dão conta da introdução do discurso citado, como referem Duarte & Carvalho:

Il y a des éléments introducteurs équivalents à des verbes de parole (pas toujours présents) qui suggèrent que la séquence qui les suit est du discours rapporté, de la responsabilité d'un autre locuteur. (Duarte & Carvalho, no prelo)

As autoras enumeram estruturas que são, segundo elas, muito frequentes: “e vai + sujeito + DD” como em 20), “e + sujeito + DD” como em 21) e 22), “e + sujeito + para mim + DD” como no exemplo 23). Estas estruturas têm em comum o facto de não existir verbo introdutor, havendo referência ao locutor a quem são atribuídas as palavras:

- 20) e vai ela só se tu vieres fazer o jantar e tomares conta dela”<sup>9</sup>  
21) E a Catarina: Nem pensar!  
22) E eu: Não, não, isto é uma desfeita muito grande!; e eles: Olha que não!

---

<sup>9</sup> Exemplo retirado do texto das autoras referidas, tendo-se optado por omitir a transcrição proposta por não considerarmos esse elemento determinante neste contexto.

23) e o empregado para mim e ele quer um cafezinho e tal<sup>10</sup>

Além destas, existem outras sequências que são igualmente frequentes na oralidade. A este propósito, Marques (2015) afirma que, além da referência ao locutor, podemos enumerar referências ao contexto situacional (como no enunciado 24)), aos comportamentos dos participantes (como no enunciado 25)) e até à interpretação que o locutor faz do discurso que relata, em particular dos atos realizados (conforme os exemplos 26) e 27)).

24) Machu Picchu: Não vale o esforço de lá ir; é muito cansativo.

25) E ele começou-se a rir: Muito bonita, senhor Machado? (...)

26) e foi tão infeliz a fazer-me a pergunta, uma falta de caridade: Oh Marília, não tens filhos? De quem é o defeito?

27) Já sente algum gozo naquela antecipação: Será que eu vou conseguir?

Marques (2015) indica ainda que, na oralidade, surgem outros verbos introdutórios que dão conta da presença de uma situação de oralidade coloquial<sup>11</sup>, conforme demonstram os exemplos 28), 29) e 30):

28) Voltou-se: “Ai eu é que não vou”;

29) O meu pai virou-se: “Ai vais, vais!”; “

30) A Sara chega: “Podes sair daí para eu imprimir?”

Com frequência, ainda de acordo com Marques (2015), a expressão introdutora resume-se a “e eu”/ “e ele”, “e vai ela”, “e ela assim”, “e ela tipo”, “e eu do género”.

### **3.3. As características do discurso oral no relato**

Revela-se preponderante, na oralidade, como já foi referido anteriormente, compreender o valor e o significado de elementos típicos da oralidade, como partículas modais, construções clivadas, fraseologias, léxico de registo informal, modalizadores de discurso, etc.

Julgamos que é importante analisar à partida, no relato de discurso oral, o grau de informalidade, presente nas conversas do nosso quotidiano, carregado de elementos que para um não nativo poderão ser difíceis de descodificar, podendo comprometer a comunicação. Duarte & Silva (no prelo) enumeram algumas dessas características:

o grau de informalidade, as sobreposições de falas, o léxico, a imprecisão ou vaguidade da referência (“e tale”), supressões de sílabas (‘tás), trocas de sons (“ber”, “bou”), modos informais de o locutor se dirigir ao alocutário (man, pá, meu), expressões características do discurso oral mais informal (“tipo” em vez de “como”; “é assim” como marcador de início de exposição; quantificadores informais como “bué de “,

<sup>10</sup> Exemplo retirado do texto das autoras referidas.

<sup>11</sup> (Briz, 2010:26) explicita o que se entende por coloquial: “Y llamamos coloquial, entendido como nivel de habla, a un uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, no vinculado en exclusiva a un nivel de lengua determinado y en el que vulgarismos y dialectalismos aparecen en función de las características de los usuarios”.

“altamente”, marcadores discursivos como “olhe”, “ora bem”.

Numa interação coloquial, tal como a caracteriza Briz (1998), é preciso ter em atenção uma série de traços. Conforme ele indica que qualificam uma conversa de tom coloquial. Nesse sentido, para a caracterização do registo coloquial<sup>12</sup>, o autor propõe um conjunto de traços situacionais ou coloquializadores e primários (Briz, 1998:41-42). Os traços coloquializadores relacionam-se diretamente com a situação ou o contexto comunicativos, enquanto os traços primários se referem a um determinado uso da linguagem nessas situações (Briz, 1998:41). No quadro 6, apresentam-se esses traços.

Entre os traços situacionais, a igualdade social e funcional dos interlocutores, bem como a existência de uma maior proximidade, no que concerne à partilha de conhecimentos e experiências comuns, favorecem uma maior informalidade. O espaço físico e a relação dos interlocutores com esse espaço onde se desenrola a interação é determinante, ou seja, quanto mais familiar for o espaço – casa, loja, escola, etc. – mais informal será a situação comunicativa. Por último, uma temática não especializada, isto é, temas triviais da vida quotidiana, propicia uma conversação mais informal.

<b>Traços primários</b>	<b>Traços secundários</b>
§ existência /ausência de planificação	§ relação social e funcional de igualdade/ desigualdade entre os interlocutores;
§ em marcha	§ relação vivencial de proximidade
§ finalidade da interação:	(conhecimentos mútuos e saberes partilhados)
§ interpessoal/transacional	/distância;
§ tom informal/formal	§ quadro de interação familiar/alheio
	§ temática não especializada e quotidiana/ temática
	§ especializada e não quotidiana

**Quadro 6:** Traços primários e secundários (adaptado de Briz, 1998)

É neste tipo de interação mais informal que surgem aspetos que importa compreender com vista à produção de um discurso eficaz que alcance o objetivo último de qualquer interação que é a promoção da comunicação.

Em síntese, além das partículas modais, das construções clivadas, das fraseologias, do léxico de registo informal, assumem particular importância na oralidade:

- i. **a linguagem corporal** que veicula um significado convencional que pode divergir de cultura para cultura.

O QECRL (2001: 131) enumera alguns exemplos que especificamos de seguida:

- a. os gestos (p. ex.: abanar o punho em sinal de protesto);
- b. a expressão facial (p. ex.: sorrir ou franzir a testa);

<sup>12</sup> “Y llamamos coloquial, entendido como nivel de habla, a un uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, no vinculado en exclusiva a un nivel de lengua determinado y en el que vulgarismos y dialectalismos aparecen en función de las características de los usuarios” (Briz, 2010:26).



- c. a postura (p. ex.: encolher os ombros em sinal de ignorância ou projectar-se para a frente, indicando interesse);
  - d. o contacto visual (p. ex.: um olhar cúmplice ou um olhar céptico);
  - e. o contacto corporal (p. ex.: dar um beijo ou um aperto de mão);
  - f. a proximidade (p. ex.: ficar próximo de alguém ou afastado).
- ii. **os traços prosódicos** como a qualidade da voz (áspera, sufocada, aguda, etc.); o tom (resmungão, choroso, estridente, etc.); o volume ou a intensidade (sussurrar, murmurar, gritar, etc.); a duração ou insistência.
- iii. **as interjeições** que também veiculam significados convencionais: “ufa” quando estamos cansados e “ai” quando sentimos dor, por exemplo.
- iv. **os marcadores conversacionais:** “e tal”, “pá”, “pronto”, entre muitos outros.

Relativamente a estes últimos, Urbano (2003:93) define-os como elementos de variada natureza, estrutura, dimensão, complexidade semântico-sintática, aparentemente supérfluos ou até complicadores, mas de indiscutível significação e importância para qualquer análise de texto oral e para a sua boa e cabal compreensão. O autor define-os ainda como elementos típicos da fala, apresentando “grande recorrência, convencionalidade, idiomaticidade e significação discursivo-interacional” (2003:98). Quanto à natureza, estrutura e dimensão dos MC, Chagas indica que “a expressão ‘marcador conversacional’ serve para designar não só elementos verbais, mas também prosódicos e não linguísticos que desempenham uma função interacional qualquer na fala” (2009:2). Segundo a classificação de Marcuschi (2003:61-66), sob a designação de marcador conversacional cabe uma enorme gama de sinais: verbais (que, por sua vez, engloba diferentes categorias gramaticais como advérbios, locuções adverbiais, interjeições, conjunções, verbos, nomes ou locuções interjetivas ou adverbiais), não verbais (gestos, olhar, sorrisos) e suprasegmentais, natureza prosódica (entoação e ritmo discursiva)<sup>13</sup>.

Daí que seja indispensável que se analise cuidadosamente todos os traços presentes num discurso oral. Conforme refere Monteiro (2014), é essencial identificar os interlocutores, a relação que estes estabelecem entre si, o objetivo de cada um deles, bem como o contexto situacional, sem esquecer o levantamento de algumas características dos enunciados ouvidos (registos de língua, marcadores conversacionais, léxico, fraseologias, topicalizações, expressões características do oral informal, etc.).

#### **4. Metodologia para o ensino-aprendizagem do relato de discurso oral**

Esta análise deve ser realizada no contexto de uma abordagem linguístico-discursiva, que esteja vinculada a uma perspetiva acional e comunicativa de ensino-aprendizagem, apoiada nos princípios metodológicos da gramática comunicativa.

De acordo com Duarte & Silva (no prelo), trata-se de uma proposta que se funda:

na análise do funcionamento da língua a partir de uma perspetiva comunicacional, analisa todos os aspetos inscritos na produção verbal, reconhece um novo papel central às interpretações dos enunciados

---

<sup>13</sup> Veja-se o trabalho desenvolvido por Pimentel (2012) no âmbito da abordagem dos marcadores conversacionais em contexto de ensino-aprendizagem formal de PLE.

analisados como base para a compreensão do funcionamento do sistema e coloca os interlocutores e a interação no centro da análise.

As autoras traduzem esta opção metodológica através do seguinte esquema representado na figura 4.



**Figura 4:** Princípios pedagógico-didáticos na abordagem do discurso relatado  
(adaptado de Duarte & Silva, no prelo)

O percurso preconizado parte de um texto, oral ou escrito, que será alvo de uma análise comunicativa, isto é, linguística, sociolinguística e pragmática. A partir desta análise, será possível observar e sistematizar regularidades e possibilidades sobre o conteúdo-alvo, para, posteriormente, de forma menos conduzida e mais livre – a fim de alcançar o uso próximo de um falante nativo –, reutilizá-los até os integrar em novos textos.

Vimos anteriormente que o relato de discurso é um conteúdo que envolve múltiplas componentes, e, por essa razão, a tradicional abordagem estritamente sintática é redutora. Ao constatarem a existência de uma abordagem pobre e limitada do discurso relatado, Duarte & Silva (no prelo) propõem estratégias alternativas para a sua abordagem. De acordo com as autoras, a primeira opção metodológica será fazer variar os elementos enunciativos, solicitando aos alunos que constatem as implicações que advêm dessa variação. Sabemos que, por exemplo, para um enunciado em DD, como 31), poderemos ter mais do que um enunciado em DI, como ilustram 32), 33), 34) e 35):

- 31) Amanhã vou às compras.
- 32) Ela disse que no dia seguinte ia às compras.
- 33) Ela disse que amanhã ia às compras.
- 34) Ela disse que hoje ia às compras.
- 35) Ela disse que ontem ia às compras.

Se seguirmos as regras da gramática tradicional o dístico temporal “amanhã” deverá ser transposto no DI para “no dia seguinte” (cf.32)). Contudo, se o enunciado for relatado no dia em que é proferido, a versão correta seria 33). No caso de ocorrer no dia seguinte, seria 34); e, por último, se ocorresse dois dias depois, seria 35).

Sabendo que, à partida, influenciados pela abordagem mais tradicional, os alunos optariam exclusivamente pela versão 32), cabe ao professor elaborar exercícios com instruções para variar o plano

enunciativo. Se o professor der instruções para reescrever o enunciado imaginando que ele tenha sido relatado por alguém no próprio dia, teremos seguramente uma versão como 34).

Será muito mais enriquecedor o exercício de transposição de DD para DI que tem em consideração o contexto (verbal e situacional) em que o enunciado é produzido do que aquele que promove apenas a componente sintática - “amanhã (DD) → no dia seguinte (DI)”, “eu (DD) → ele (DI)” ou “Presente (DD) → Pretérito Imperfeito (DI) – que nem sempre é aquela que traduz fielmente o contexto enunciativo.

Duarte & silva (no prelo) defendem também que é essencial, na abordagem do relato, utilizar relatos autênticos de corpora:

se quisermos desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes, teremos de lhes disponibilizar um input linguístico e discursivo rico e variado, que não pode limitar-se a exemplos forjados pelos autores de manuais, fatalmente simplificados e simplificadores

Além disso, os materiais autênticos são mais motivadores do que os exemplos forjados, porque constituem amostras de língua em situação de uso real.

No caso específico do tratamento do relato de discurso oral, Duarte & silva (no prelo) defendem que a audição de gravações de textos orais autênticos (conversas autênticas, conversas de registo relativamente informal incluídas, por exemplo num programa de rádio ou televisão ou até conversas provenientes de ficção como no cinema ou programas humorísticos) se revelam de extrema importância no desenvolvimento da competência dos aprendentes na produção oral ou escrita do que é ouvido. Este princípio é reiterado por Duarte (2015: 58):

Fala melhor quem está mais exposto a produtos orais variados na língua que aprende; e quem mais e melhor consegue comunicar vai-se tornando mais eficiente na receção dos vários discursos orais e na descodificação dos diferentes sentidos.

Este tipo de textos são habitualmente ricos em termos linguístico-discursivos para a aprendizagem da “informalidade da conversa quotidiana” (Duarte, 2015:61), proporcionando o contacto com diferentes registos e variedades, tornando mais rico o *input* linguístico e discursivo, evitando uma excessiva simplificação e/ou estilização, porque os aprendentes contactam com a complexidade da língua em uso.

Num primeiro momento, é essencial a audição de vários textos e torna-se primordial a recolha de informação para compreender o texto ouvido, através de exercícios de verdadeiro/falso, de escolha múltipla ou de preenchimento de espaços. Numa segunda fase, deve realizar-se uma análise linguístico-discursiva da conversa, que implica também a recolha de dados sociolinguísticos sobre os locutores, o tipo de relação os liga e qual o objetivo de cada um deles, sobre a situação enunciativa concreta.

Na fase subsequente, os alunos devem ser levados a identificar marcas da oralidade espontânea, referidas por Duarte & Silva (no prelo). Depois de identificadas essas marcas, torna-se imprescindível compreender o seu valor enunciativo-pragmático. O caso dos marcadores conversacionais é disso exemplo, uma vez que perceber o seu valor semântico-sintático é de extrema importância para compreender verdadeiramente um texto.

O que queremos demonstrar é aquilo para que alerta Duarte (2015:63):

Há características próprias do discurso oral espontâneo em português que, se não forem identificadas, tornarão irreconhecíveis, na compreensão oral, palavras que os estudantes podem conhecer da escrita ou do oral forjado típico dos materiais mais caracteristicamente escolares.

Após esta sensibilização, os alunos estarão aptos, por exemplo, a identificar os excertos relatados e a transpô-los de DD para DI em função de situações enunciativas diversas, a compreender os valores semânticos e pragmáticos dos verbos introdutórios e a reconhecer a existências de diversas formas de relatar um discurso, tendo em conta diferentes registos e diferentes situações de comunicação.

Afunilando o estudo sobre este conteúdo, os alunos ficam mais atentos às características de um relato de discurso oral e, ao analisarem relatos de discurso orais espontâneos, em contexto de interação informal, dar-se-ão conta de que: há um maior número de relato de discurso em DD do que em DI, que se aproxima mais da formalidade; o típico verbo introdutor é omitido e substituído por outras formas de introduzir o relato; a entoação assume um papel preponderante ao assinalar a mudança entre o discurso citado e o discurso citante.

A partir desta fase, espera-se que o aluno esteja apto a, por um lado, compreender conversas espontâneas do quotidiano, que recorrem frequentemente à estratégia do discurso relatado para criar verosimilhança e prender a atenção do seu interlocutor, e, por outro, a recorrer a essa estratégia como forma de interação oral com falantes nativos.

Enquanto estratégia promotora do desenvolvimento de diferentes competências, o discurso relatado convoca múltiplos elementos relevantes na aquisição de uma língua estrangeira. O ensino-aprendizagem deste conteúdo deve, por isso, surgir integrado noutras atividades de compreensão e produção escritas, de compreensão e produção orais, bem como de funcionamento da língua, e nunca como objeto pedagógico isolado, pois só desta forma se promove o fim último de qualquer intervenção didática: o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Trabalhar o relato de discurso só fará sentido dentro deste contexto, integrando todas as suas componentes e não apenas a questão sintática. Como refere Monteiro (2014:58):

Desta forma, os alunos deverão ser capazes de produzir um relato que utilize corretamente os “recursos formais” da língua (díticos, formas verbais, estruturas sintáticas, etc.), adequando-o a diferentes situações enunciativas, a contextos socioculturais distintos, e em função de determinados objetivos comunicativos. Não se relata da mesma forma um acontecimento, uma peripécia, uma opinião, etc., a um amigo e a um professor, nem se relata de igual modo um incidente num artigo jornalístico e numa carta a um familiar, por exemplo.

O ensino aprendizagem do relato de discurso convoca e promove ao mesmo tempo o desenvolvimento das competências linguística, sociocultural e pragmática, através da seleção e operacionalização de um conjunto de atividades e exercícios, inscritos num *continuum*, que levarão “ao desenvolvimento das capacidades de saber e saber fazer dos estudantes em situações comunicativas e de interação verbal muito distintas” (Duarte & Silva, no prelo).

O professor assume ao longo deste percurso um papel essencial. Exige-se que tenha um saber e um saber fazer capaz de lidar com um conteúdo “simultaneamente central e difícil”, dada a multiplicidade e variedade de caminhos. Tal como Duarte descreve (2001:126):

A formação linguística sólida que preconizo para os professores de Português deverá ser a fonte de onde emanam não só informações seguras (o saber), mas sobretudo a configuração, equacionamento e resolução de problemas didáticos (o sabe fazer). Estes devem incentivar o estudo e a reflexão linguística, criando uma rede dinâmica de relações que conduzam à “teorização da prática”.

De acordo com Duarte & Silva (no prelo), há ainda muito para saber e para saber fazer no que se refere ao tratamento do relato de discurso, com o intuito de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. Para as autoras, o ponto de partida é trabalhar textos autênticos, por um lado, e mudar as instruções de alguns exercícios, por outro, integrando sempre este trabalho em atividades de compreensão e produção orais e escritas.

Na sequência da fundamentação da proposta de uma pedagogia do relato de discurso na sua modalidade oral, promotora da competência comunicativa dos estudantes de PLE, proceder-se-á, no próximo capítulo, à descrição do plano de intervenção pedagógico-didático implementado.



**Capítulo II**

**Implementação do plano de intervenção  
pedagógico-didática**



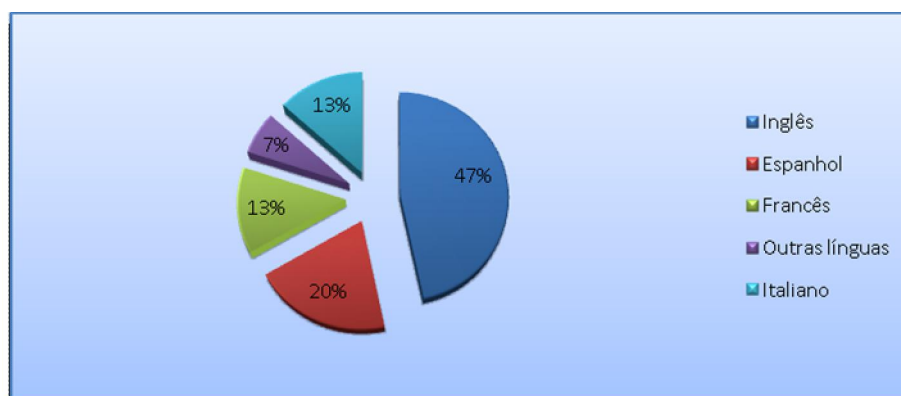


No capítulo 2 deste relatório, intitulado ‘Implementação do plano de intervenção pedagógico-didática’, apresentamos o trabalho de atividade letiva realizado, nas suas diferentes fases, e procedemos à avaliação do processo e dos resultados obtidos.

Com essa finalidade, começamos por caracterizar o perfil dos estudantes que integravam a turma sujeita a esta intervenção, passando depois ao plano de intervenção, cuja descrição segue o seguinte percurso: explicitação dos objetivos delimitados, diagnose dos conhecimentos declarativos e processuais sobre o relato do discurso, as várias etapas de implementação do projeto e a avaliação do trabalho desenvolvido.

### 1. Caracterização da turma/ público-alvo

A aplicação deste plano de intervenção pedagógico-didático incidiu numa turma do curso anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tendo-se procedido à sua caracterização mediante um inquérito<sup>14</sup>. A turma é constituída por alunos em imersão, enquadrados no nível C1<sup>15</sup>. São 7 estudantes com idades compreendidas entre os 22 e os 36 anos de idade, oriundos de Espanha, Noruega, Itália, Japão, China e Venezuela. A maioria deles domina, pelo menos, duas línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês e o espanhol, conforme se pode verificar no gráfico 1.

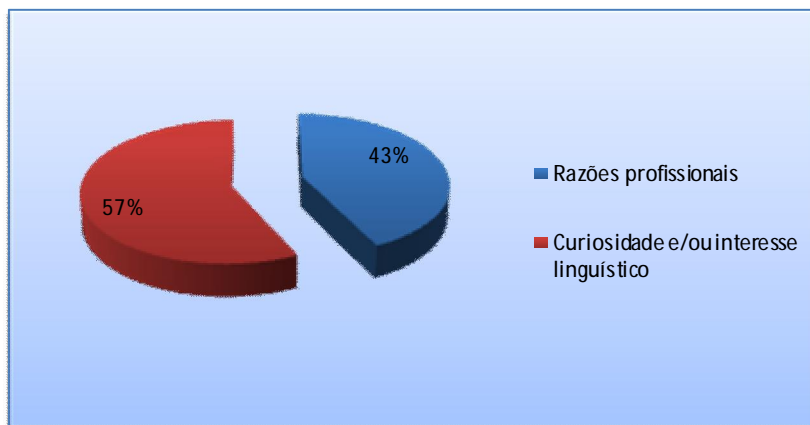


**Gráfico 1:** Domínio de línguas estrangeiras

Os estudantes revelaram duas razões essenciais para a aprendizagem da língua (cf. gráfico 2)., o que tem, de certeza, impacto na sua motivação.

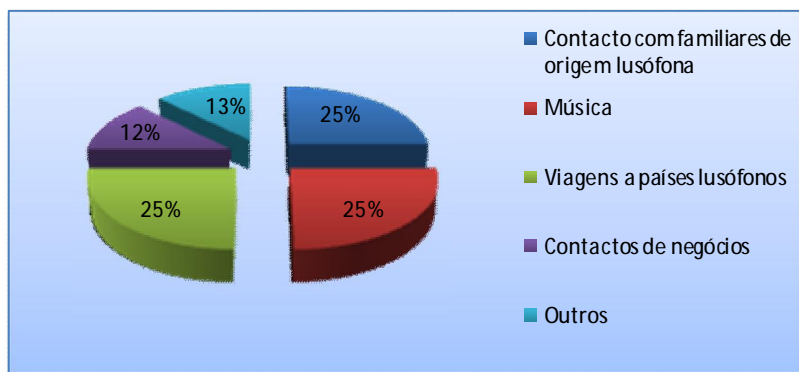
<sup>14</sup> A caracterização da turma é feita com base nos dados resultantes de um inquérito ministrado aos estudantes no início do semestre, com o objetivo de conhecer o seu perfil e diagnosticar as maiores dificuldades por eles sentidas na aprendizagem do PLE, de modo a determinar o objeto e âmbito de intervenção pedagógico-didática a levar a cabo. Para o estabelecimento do perfil da turma, analisamos apenas os dados considerados mais relevantes para a justificação do plano de atuação proposto, embora o inquérito e os dados globais correspondentes a cada questão colocada estejam disponíveis em anexo [ANEXO I].

<sup>15</sup> Tendo em conta a subdivisão feita pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, conforme o QECRL.



**Gráfico 2:** Motivação para a aprendizagem do Português

No que diz respeito à aprendizagem formal do português, todos frequentaram cursos, de tipologias variadas, tendo ainda contactado com a língua portuguesa em contextos diversos (ver gráfico 3).

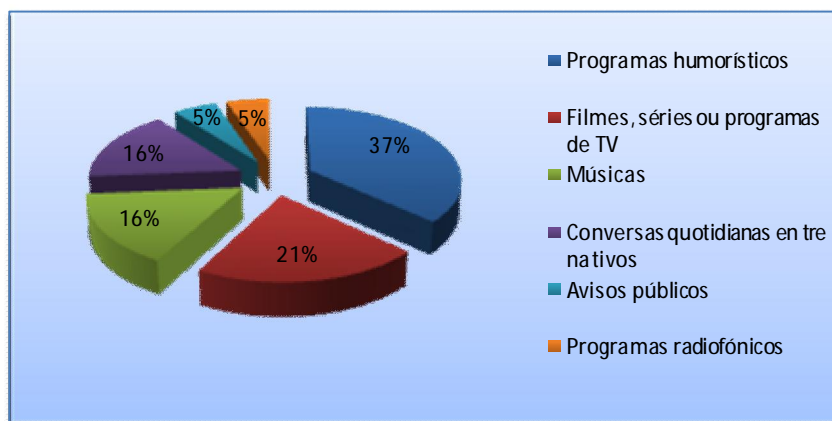


**Gráfico 3:** Contacto inicial com o português

No âmbito da modalidade oral<sup>16</sup>, a que interessa no contexto deste estudo, foram obtidos dados relativos à compreensão e produção orais, bem como às dificuldades experimentadas pelos estudantes nestas competências.

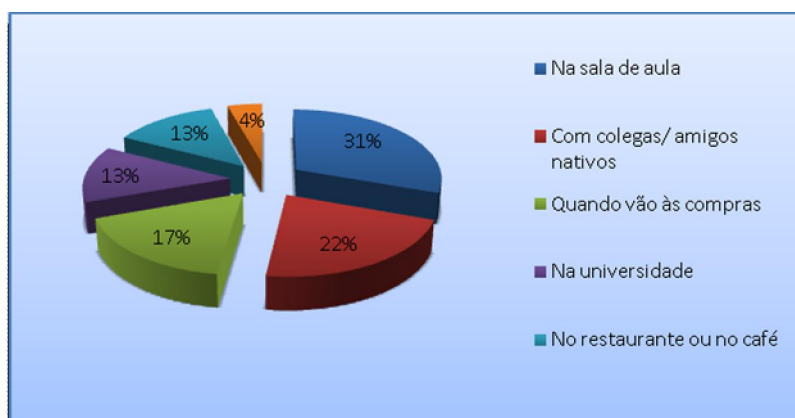
Relativamente à compreensão oral, os alunos indicaram ter dificuldade em diversos contextos, como se pode ver no gráfico 4.

<sup>16</sup> Embora tenham sido obtidos dados relativos às competências de compreensão da leitura e produção escrita, não analisamos esses dados no âmbito da caracterização da turma neste relatório, porque o nosso trabalho incide mais no domínio da oralidade.



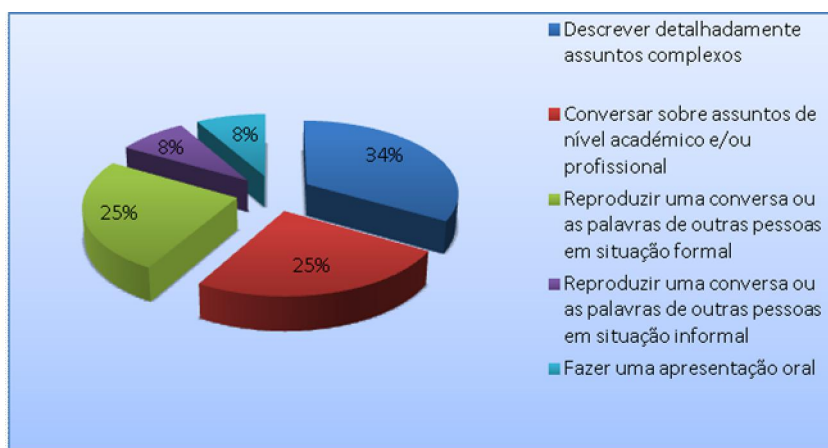
**Gráfico 4:** Dificuldades na compreensão oral

Tendo em conta que, neste questionário, todos os estudantes indicaram o uso frequente da língua portuguesa fora da sala de aula, revelou-se importante perceber em que contextos a usavam (cf. gráfico 5), destacando-se, nesses contextos, o ambiente mais formal da sala de aula e o contacto com os colegas e amigos nativos.



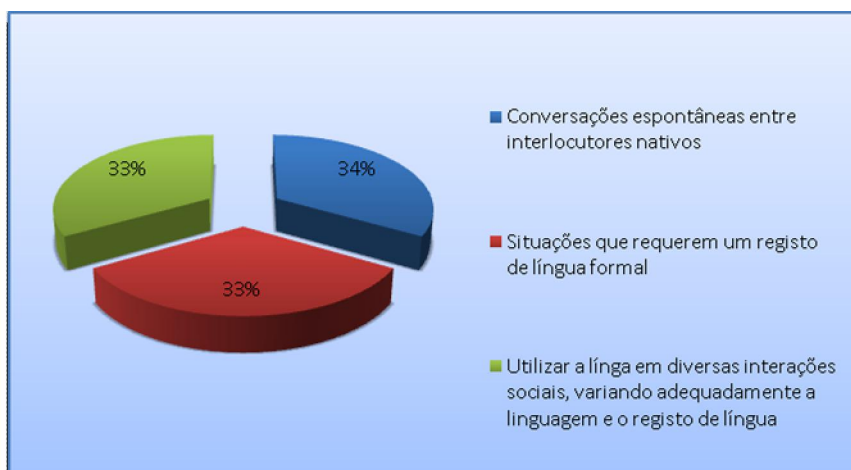
**Gráfico 5:** Situações de uso da língua portuguesa

No que diz respeito à competência da produção oral, a turma revelou ter dificuldades diversas, identificadas no gráfico 6.



**Gráfico 6:** Dificuldades na produção oral

No que se refere a situações de interação oral, os alunos indicaram alguns contextos que implicam maiores dificuldades, conforme revela o gráfico 7.



**Gráfico 7:** Dificuldades na interação oral

Dos resultados obtidos, e com foco nos aspetos orais da língua, conclui-se que os alunos assumem sentir maiores dificuldades: i) na compreensão de programas humorísticos, filmes, séries e programas de TV, músicas e conversas quotidianas entre nativos; ii) na descrição detalhada de assuntos complexos, em conversar sobre assuntos académicos e/ou profissionais e na reprodução de conversas ou palavras de outros; iii) nas conversações espontâneas com e entre interlocutores nativos e nas situações que requerem um registo de língua adequado, bem como uma linguagem adaptada ao contexto.

Foi a partir destes dados que iniciamos o desenho do plano de intervenção. De facto, na sequência da análise dos resultados dos inquéritos preenchidos pelos alunos, delimitamos o objeto e estabelecemos os parâmetros metodológicos necessários desenvolver uma abordagem teórico-pedagógica, através da implementação de um conjunto de atividades produtivas para esse fim e adequadas ao perfil dos estudantes, que pudesse colmatar as dificuldades indicadas e permitisse desenvolver a sua competência oral, em função de contextos diversificados e com recurso a diferentes registos.

## **2. Intervenção pedagógico-didática**

Como já referimos, o fim último desta intervenção pedagógico-didática é o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, fornecendo-lhe ferramentas linguístico-discursivas que lhe permitam atuar nas diferentes situações do quotidiano. Trata-se de uma abordagem do ensino-aprendizagem do PLE orientada para a ação tal como o QECRL preconiza:

O objectivo primeiro do ensino- aprendizagem de uma Língua Estrangeira é o desenvolvimento da competência comunicativa «orientada para a acção» considerando «o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico» (QECRL, 2001: 29).

Dentro da competência comunicativa, o trabalho realizado com este grupo incidiu no desenvolvimento

da competência oral e, mais especificamente, na modalidade do discurso relatado, privilegiando uma abordagem pedagógico-didática que desse conta do uso informal da língua. Pretendeu-se que eles fossem capazes de compreender o relato do discurso não só na sua dimensão linguística, mas também numa perspetiva enunciativo-pragmática, enquanto estratégia discursiva transversal a diferentes competências (linguística, sociolinguística e pragmática). Relatar o discurso de outro ou o nosso, oralmente ou por escrito, é um fenómeno linguístico-discursivo espontâneo e onnipresente no nosso dia a dia, que envolve um conjunto de transformações enunciativo-pragmáticas conforme a intenção subjacente ao relato, o contexto enunciativo e a relação entre interlocutores. Apesar de o que foi referido anteriormente ser motivo suficiente para abordagem do tema, acrescenta-se o facto de termos constatado que a sua abordagem tradicional, maioritariamente sintática, não dá conta das questões enunciativo-pragmáticas que o envolvem.

Neste plano de intervenção, o tratamento do relato do discurso foi integrado na dinâmica das unidades letivas, pois

é fundamental associar o discurso relatado ao desenvolvimento da compreensão e produção escritas, da compreensão e produção orais, bem como do funcionamento da língua, e consequentemente, de modo geral, ao da competência comunicativa, em contextos diversos de interação verbal (Duarte & Silva, no prelo).

A escolha do material assumiu particular importância ao longo deste percurso. Além da variedade, tivemos sempre em consideração a sua autenticidade. Dado que os estudantes manifestaram especial dificuldade na compreensão de textos orais e escritos presentes no seu quotidiano, foram selecionados materiais autênticos, garantindo assim que os alunos “terão contacto com diferentes registos e variedades, o que tornará mais rico o *input* linguístico e discursivo” (Duarte & Silva, 2012). Além disso, e como refere Hurst,

authentic materials may have real benefits in certain areas of language learning, particularly in reading comprehension, and the level of enjoyment learners experience from working with authentic materials” (Wardman, 2009: 17, *apud* Hurst, 2013: 139).

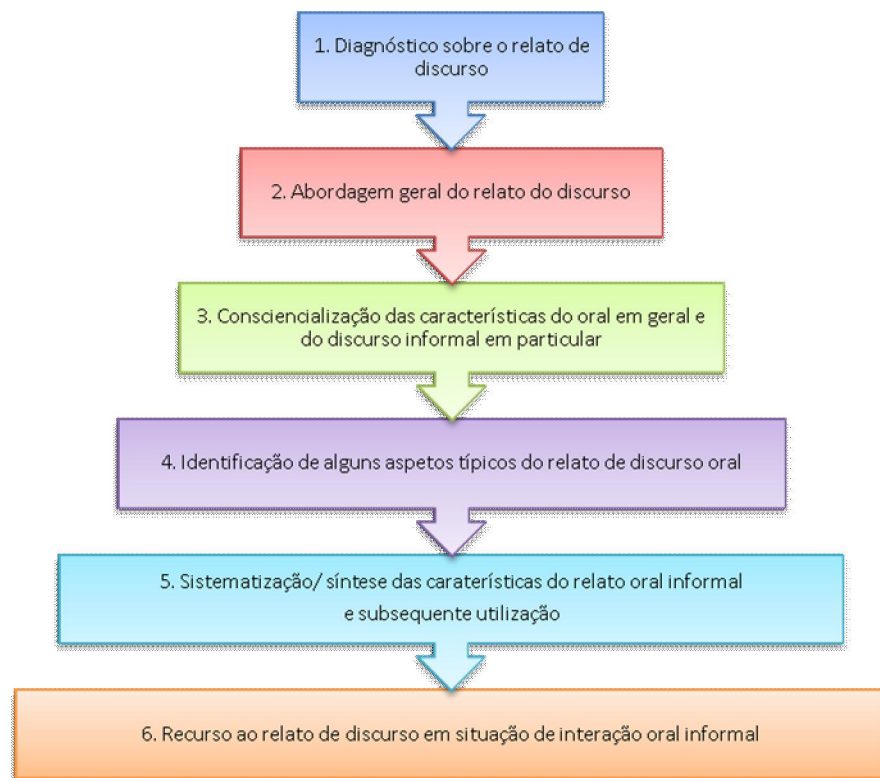
Desde cartoons e artigos jornalísticos, passando pela análise de gráficos estatísticos e folhetos publicitários, reportagens televisivas ou radiofónicas, e inclusive uma entrevista real via skype, a utilização de materiais autênticos prende-se, sobretudo, com a preocupação de promover uma maior aproximação ao uso real que os alunos fazem da língua no seu dia a dia. Além disso, trabalhar materiais autênticos contribui para o conhecimento do funcionamento da língua no seu contexto social, cultural e político.

## **2.1. Objetivos**

Considerando, então, que o objetivo geral é desenvolver a competência oral, ao nível da compreensão e expressão, na modalidade de relato de discurso informal, de modo a contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa, definimos os seguintes objetivos específicos, enquadrados nas diferentes etapas do plano de intervenção:

- i. Avaliar as dificuldades linguísticas e/ou enunciativo-pragmáticas no exercício do relato de discurso;
- ii. Aferir se a compreensão das transformações linguísticas envolvidas na transposição do relato contribui para a sua produção eficaz;
- iii. Abordar de forma geral os principais conteúdos linguísticos envolvidos no relato de discurso (principais formas de relato, verbos introdutórios de relato, tempos e modos verbais e sistema dítico);
- iv. Confirmar a relevância do ensino-aprendizagem do relato do discurso através do contacto com diversos textos autênticos, orais e escritos;
- v. Dar conta dos diferentes mecanismos implicados no discurso relatado do ponto de vista linguístico-discursivo, nos registos oral e escrito, em contextos formal e informal;
- vi. Apurar se a articulação de exercícios de transposição do relato com atividades de compreensão e produção escritas e orais e de funcionamento da língua permite identificar as características do relato de discurso oral que o distinguem da sua modalidade escrita;
- vii. Avaliar se a decodificação de estratégias linguístico-discursivas no relato de discurso oral permite desenvolver a competência interacional;
- viii. Aferir se o reconhecimento das características típicas do relato de discurso oral (em termos de formas de relato, introdução do relato e recursos paralinguísticos) promove o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes.

Definidos os objetivos, propusemos um conjunto de atividades variadas que fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos aprendentes. Para uma melhor seleção das atividades a figurar na intervenção pedagógica, foi delineado um esquema concetual, que visa a implementação e desenvolvimento do tema, apresentado na figura 5.



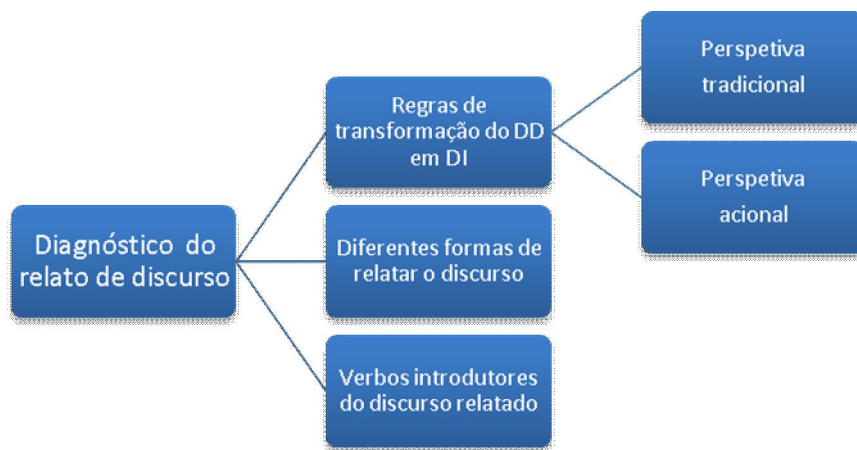
**Figura 5:** Esquema conceitual da implementação do plano de intervenção pedagógica

## 2.2. Diagnose

Os dois primeiros pontos do plano de intervenção pedagógica foram trabalhados numa mesma unidade didática, cujo tema central foi o Empreendedorismo. A escolha do tema prendeu-se não só com a sua atualidade, mas também com a sua aproximação aos alunos, pois os exemplos de empreendedorismo selecionados para serem trabalhados em aula, retirados da sociedade portuguesa, são projetos que partiram de jovens portugueses, com os quais os alunos se poderiam identificar, e que poderiam, eventualmente, encontrar nos seus países de origem.

Esta unidade constituiu também o ponto de partida para o tratamento do tema central do nosso plano de intervenção – o relato de discurso oral, numa perspetiva comunicativa - através de uma tarefa de diagnóstico.

Assim, iniciou-se o tratamento do relato do discurso na presente unidade e o que se pretendeu foi fazer um diagnóstico com o intuito de observar as dificuldades dos alunos neste domínio. Este diagnóstico cobriu diversos tópicos do relato de discurso: i) as regras de transformação do discurso direto para o discurso indireto (com base na transposição dos deícticos pessoais, temporais e espaciais); ii) as diferentes formas de relatar o discurso; iii) os verbos introdutórios do discurso relatado (conforme figura 6).



**Figura 6:** 1ª etapa do plano de intervenção pedagógica

No que se refere às regras de transformação do DD em DI, optou-se por colocar dois exercícios de tipologia diversa: no primeiro, adotou-se uma tipologia semelhante àquela que é tradicionalmente utilizada, a fim de averiguarmos o seu grau de adequação em termos linguístico-discursivos e a eficácia pedagógica das instruções dadas; no segundo, introduziram-se algumas alterações no âmbito destas instruções, com o objetivo de compararmos os resultados obtidos nos dois exercícios.



**Figura 7:** Exercício de diagnóstico do relato de discurso I (Modelo Tradicional)

A figura 7 retrata o exercício de modelo tradicional. Após a análise do conteúdo de um vídeo promocional (ANEXO II), surgiu o primeiro momento de diagnóstico de relato do discurso: a partir da transcrição do discurso do responsável de um projeto de empreendedorismo jovem (ANEXO III), os alunos transpuseram as suas palavras para o discurso indireto (DI), reescrevendo em DI os enunciados 1)<sup>17</sup> e 2), extraídos de uma entrevista dada pelo mentor do projeto analisado anteriormente (ANEXO IV).

- 1) Nós estamos à espera de jovens empreendedores que tenham uma sensibilidade para as três vertentes da sustentabilidade, portanto, social, económica e ambiental, e que possam concretizar esses projetos na escola e, dentro do possível, projetos de sustentabilidade que tenham uma ligação com a comunidade

<sup>17</sup> Reiniciamos a numeração no Capítulo 2 para facilitar a identificação dos exemplos.



onde a escolar está inserida.

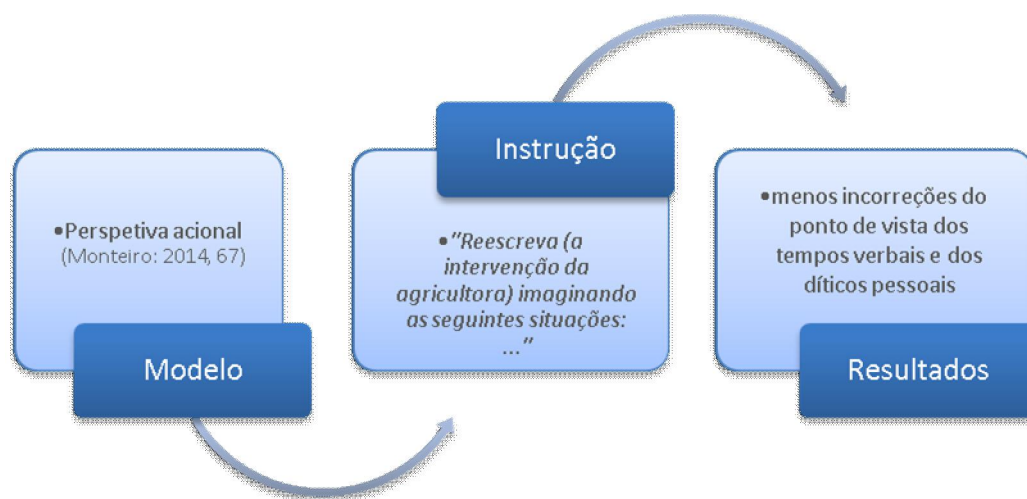
- 2) Tem esta componente pedagógica também o prémio do projeto 80. O que nós oferecemos é uma viagem a Bruxelas para conhecer as instituições europeias. Para conhecer o Parlamento Europeu, para conhecer também a Comissão Europeia e os alunos perceberem que em Bruxelas também se decide muito aquilo que se passa no nosso país.

A instrução para a realização deste exercício resumiu-se à diretiva “passe as frases que se seguem para o discurso indireto”, não havendo qualquer indicação acerca do contexto em que o relato ocorria, isto é, das suas coordenadas espaço-temporais, da relação entre o relator e o seu interlocutor, do motivo subjacente ao relato, entre outros. Adotou-se uma tipologia semelhante àquela que é tradicionalmente utilizada a fim de averiguar o seu grau de adequação em termos linguístico-discursivos e a eficácia pedagógica das instruções de realização fornecidas. O exercício foi realizado a pares e corrigido oralmente, resultando para cada alínea uma resposta modelo. Cada grupo registou as suas respostas num acetato, que depois foi apresentado para discutir as transformações efetuadas em conjunto. Neste primeiro exercício, detetaram-se muitas dificuldades na transposição adequada dos tempos verbais e dos dícticos pessoais, espaciais e temporais, como podemos observar nos exemplos abaixo:

- 1a) Ele/ o responsável do projeto/ ... disse/ explicou que eles estavam à espera de jovens empreendedores que tenham uma sensibilidade para as três vertentes da sustentabilidade, portanto, social, económica e ambiental, e que possam concretizar esses projetos na escola e, dentro do possível, projetos de sustentabilidade que tenham uma ligação com a comunidade onde a escolar estava inserida.
- 2a) Ele/ o responsável do projeto/ ... disse que tinha esta componente pedagógica também o prémio do projeto 80 e que/ Ele disse também que o que eles ofereciam era uma viagem a Bruxelas para conhecer as instituições europeias, para conhecer o Parlamento Europeu, para conhecer também a Comissão Europeia e os alunos perceberem que em Bruxelas também se decidia muito aquilo que se passava no nosso país.

A partir dos exemplos 1a) e 2a) podemos concluir que os alunos fazem imediatamente a transposição presente do indicativo à pretérito imperfeito do indicativo; mesmo em situações em que essa transformação não é aceitável, dado que é factual que “em Bruxelas se decide muito aquilo que se passa”. Contudo, no que se refere às formas que se encontram no modo conjuntivo, optaram por manter o presente, quando se esperava a transposição para o imperfeito do conjuntivo. Quanto aos dícticos pessoais, esperava-se que os estudantes, considerando a mudança de plano enunciativo, optassem em (1a) por “aqueles projetos” e em (2a) por “aquela componente”; além de que seria de esperar que um português mantivesse em (2a) “no nosso país”, no entanto os nossos estudantes deveriam ter optado por “em Portugal”, “no seu país” ou “naquele país”.

No segundo exercício adotou-se uma perspetiva diferente (cf. figura 8).



**Figura 8.** Exercício de diagnóstico do relato de discurso II (Modelo perspectiva acional)

Neste segundo exercício de diagnóstico (ANEXO V), a transposição de um enunciado do DD para o DI é feita de uma forma diferente, uma vez que não é dito explicitamente os estudantes que se trata de transpor do DD para DI, indicando, em vez disso, que eles deverão reescrever dois excertos de DD (cf. 3)) em função de três contextos enunciativos diferentes, indicados em (4), (5) e (6) e da diversificação dos relatores e interlocutores, bem como das coordenadas espaço-temporais.

- 3) “- São bons para comer, têm mais sabor. Têm, pronto... não têm tantos químicos... não têm químicos nenhuns. Mas são muito saborosos, mesmo.”
- 4) A agricultora relatou este enunciado a um colega, quando regressou ao trabalho após a entrevista
- 5) Uma das responsáveis do Fruta Feia relatou este enunciado a um dos seus sócios, uma semana depois.
- 6) O entrevistador relatou este discurso ao seu editor, com quem mantém um certo grau de formalidade, assim que chegou à estação de televisão.

Em termos da adequação dos tempos verbais e das referências díticas, verificaram-se menos incorreções nos exercícios que requeriam a transposição de enunciados em função de diversas situações enunciativas, do que no exercício mais tradicional, cuja instrução se resumia a “passe as frases para o discurso indireto”.

Confrontada com a mesma questão no seu estudo, Monteiro coloca a hipótese de que

isto poderá advir do facto de os alunos estarem condicionados na redação do relato pelas regras de transposição de díticos e tempos verbais tradicionalmente aprendidas, mesmo que, intuitivamente, não lhes pareçam adequadas. Dito de outra forma, o facto de saberem que se trata de um exercício de transposição de DD para DI constrange-os a aplicarem as correspondências díticas e verbais preconcebidas; quando este constrangimento desaparece, ou seja, quando não se faz menção de que se trata de um exercício de transposição de DD para DI, os alunos são capazes de acionar a sua competência comunicativa, relatando sem terem consciência de que estão a transpor DD para DI. (2014:70)

Ainda que a instrução para a reescrita do discurso de alguém, alterando o contexto enunciativo e o relator, contivesse dificuldades, os aprendentes revelaram uma preocupação em adequar os relatos às diferentes situações enunciativas. Vejamos alguns exemplos:

- 4a) Eu disse que são/eram bons para comer, têm/tinham mais sabor e que não têm/ tinham químicos nenhuns, mas que são/eram muito saborosos, mesmo.
- 5a) A agricultora/ ela disse ao jornalista que **os nossos produtos** são/eram bons para comer, têm/tinham mais sabor e que não têm/ tinham químicos nenhuns, mas que são/eram muito saborosos mesmo.
- 6a) A agricultora disse-**me** que **os produtos do projeto Fruta Feia** são/eram bons para comer, têm/tinham mais sabor e que não têm/tinham químicos nenhuns, mas são/eram muito saborosos mesmo.

Nota-se que, à medida que a distância entre interlocutores aumenta e a partilha de conhecimentos também, os alunos sentem a necessidade de acrescentar informação que contextualize o discurso e evitam, ao passar para o relato escrito, marcas típicas da oralidade como as repetições ou marcadores como “pronto”, ainda que tenham optado por manter “mesmo”, uma expressão intensificadora típica da oralidade e de um discurso informal.

Ainda no que se refere ao diagnóstico, optou-se por avaliar até que ponto os alunos distinguiram diferentes formas de relatar o discurso, reconhecendo que DD e DI são, precisamente duas dessas formas, e procurou testar-se se eram capazes de agrupar os verbos introdutores do relato consoante o seu valor discursivo-pragmático. Assim, no seguimento da leitura e análise de um artigo jornalístico sobre um outro projeto de Empreendedorismo, os alunos tiveram de (ANEXO VI):

- i. fazer o levantamento dos excertos do texto que traduzem as diferentes estratégias que o jornalista usa para reproduzir o discurso do(s) entrevistado(s);
- ii. enumerar verbos que introduzem o discurso da entrevistada ao longo do artigo lido e explicar o valor discursivo de cada um deles.

No que se refere às formas de relato, os alunos identificaram com relativa facilidade o DD, o DI, as ilhotas textuais e as expressões citacionais (as únicas formas presentes no referido texto), sem, no entanto, atribuírem um nome a estas últimas. Eis alguns dos exemplos identificados pelos estudantes:

- 7) **DD:** Fizemos uma cesta no supermercado com este tipo de produtos, vimos o seu preço e estabelecemos que seria metade. Sabemos que é pelos preços que vamos atrair os consumidores", admitiu.
- 8) **DI:** Isabel Soares explica que a Cooperativa consegue abastecer 120 pessoas, devido a questões logísticas, mas o projeto já seria viável com quarenta.
- 9) **Ilhotas textuais:** Quanto aos preços praticados, foram estipulados em função dos custos dos produtos e dos transportes e depois de tirada uma "pequena margem para o projeto crescer".
- 10) **Expressões citacionais:** De acordo com Isabel Soares, os maiores entraves ao projeto foi a constituição legal da cooperativa e as várias burocracias que tiveram de ser ultrapassadas.

Em relação aos verbos introdutórios, enumeraram todos os verbos presentes no texto, nomeadamente *revelar, explicar, referir, reconhecer, admitir, desabafar* e *contar*. Mas tiveram bastante dificuldade em agrupá-los consoante o seu valor pragmático, apesar de perceberem que a importância destes verbos reside no facto de fornecerem informações acerca do(s) objetivo(s), e da atitude do locutor citado, bem como da forma como este profere o discurso e da relação que mantém com o alocutário e o discurso citado.

Como já referimos, este trabalho de diagnóstico surgiu integrado numa sequência letiva, subordinado a um tema – o Empreendedorismo, pois concordamos com Monteiro no seu postulado da abordagem do relato de discurso de forma integrada.

O ensino-aprendizagem do relato do discurso deve surgir sempre integrado em outras atividades de compreensão e produção orais e escritas, bem como de funcionamento da língua e nunca como objeto pedagógico-didático isolado, só dessa forma poderá estar ao serviço do desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes. Assim, uma abordagem que privilegia apenas o tratamento sintático de frases que não relevam de contextos reais de produção não parte deste uso efetivo da língua e, por isso, não proporciona uma descrição gramatical eficaz, nem promove o desenvolvimento da competência comunicativa. A eficácia do ensino-aprendizagem do relato de discurso depende da sua capacidade de promoção do desenvolvimento das diferentes competências que integram a competência comunicativa. (Monteiro, 2014:58).

O quadro 7 traduz a sequência em que o diagnóstico sobre o relato do discurso surgiu integrado.

<b>TEMA: EMPREENDEDORISMO JOVEM</b>	
<b>Objetivos</b>	<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>§ Interpretar textos autênticos orais e escritos</li> <li>§ Expressar opinião sobre assuntos do quotidiano, de forma refletida e estruturada</li> <li>§ Analisar diferentes formas de abordar o discurso relatado</li> </ul>
	<p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>§ Identificar o tema central da aula a partir de um conjunto de imagens e slogans</li> <li>§ Compreender o conteúdo de textos orais e escritos sob o tema do empreendedorismo jovem</li> <li>§ Relatar o discurso de outra pessoa sob a forma de discurso indireto</li> <li>§ Enumerar diferentes formas de reproduzir o discurso de outros</li> <li>§ Identificar verbos introdutórios do discurso e aferir sobre o seu valor pragmático</li> <li>§ Relatar o discurso do outro com tendo por base diferentes contextos comunicativos</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	Culturais: Projetos empreendedores e programas de incentivo ao empreendedorismo (Projeto 80 e Fruta Feia); O sistema de ensino português
	Linguísticos: tempos e modos verbais; modos de relato de discurso; os verbos introdutórios do discurso
	Sociolinguísticos: exprimir opiniões; compreender textos escritos e orais
	Pragmático-discursivos: utilizar expressões introdutoras/articuladoras do discurso; redigir o relato de enunciados em função de diversos contextos enunciativos.

### Sequência das atividades propostas

- § Descrição de um conjunto de imagens relacionadas com projetos de empreendedorismo
- § Visualização de um vídeo sobre um dos projetos anunciado numa das imagens: Projeto 80.
- § Exercício de compreensão oral: os alunos devem completar frases com a informação fornecida pelo vídeo;
- § Atividade de interação oral sobre algumas questões lançadas pelo vídeo, nomeadamente a questão do fomento do empreendedorismo;
- § Exercício de diagnóstico do discurso relatado I: exercício de passagem do DD para o DI realizado a pares e corrigido oralmente, resultando para cada alínea uma resposta modelo. Cada grupo registará as suas respostas num acetato que depois será apresentado para discutir as transformações efetuadas em conjunto.
- § Leitura e análise de uma reportagem sobre um outro projeto empreendedor anunciado na atividade de motivação inicial – *Fruta Feia*
- § Exercícios de diagnóstico do discurso relatado II – exercícios realizados a pares, corrigidos oralmente, sendo, no contexto, da sua correção, discutidas as diferentes soluções apresentadas pelos estudantes.
  - Exercício sobre as diferentes formas de relatar o discurso;
  - Exercício sobre os verbos introdutórios e o seu valor pragmático;
  - Exercício de passagem do DD para o DI num formato diferente do anteriormente realizado, uma vez que não lhes é dito explicitamente que se trata de transpor do DD para DI, indicando que eles deverão reescrever dois excertos de DD em função de três contextos enunciativos diferentes, diversificando os relatores e interlocutores, bem como as coordenadas espaço-temporais.

#### Quadro 7: Sequência da unidade letiva 1

O tema é introduzido através de uma atividade de motivação: os alunos observam um conjunto de imagens (ANEXO VII) e especulam sobre o que têm em comum (o valor das imagens, das palavras ou expressões associadas) e sobre o público-alvo a que se dirigem. São sobretudo logótipos de projetos de empreendedorismo, mas também panfletos de divulgação de concursos destinados a jovens empreendedores. É importante que os alunos se apercebam da linguagem utilizada, da intencionalidade de atingir um público jovem, perceptível não só pelo recurso a verbos no conjuntivo com valor imperativo na 2ª pessoa do singular, mas também pelo jogo de palavras com expressões lexicalizadas (“O mundo está a pedir o teu oitenta”, cujo sentido poderá provir do da expressão “nem 8 nem 80”) e o recurso a estrangeirismos para formar slogans, como “Faz-te Forward”. O objetivo final é descobrir a palavra central – Empreendedorismo – numa espécie de jogo feito a pares ou em grupos de 3. A opção por uma estratégia de trabalho de grupo e/ou pares prende-se com vários fatores, nomeadamente o desenvolvimento do espírito de cooperação e a possibilidade de tirar partido da partilha com os colegas para desenvolver a aprendizagem em língua portuguesa, sobretudo porque a turma é bastante heterogénea em termos de proficiência linguística.

De seguida, com o objetivo primordial de desenvolver a competência de compreensão oral a partir de material autêntico, os alunos deverão visualizar e analisar um vídeo promocional do “Projeto 80”<sup>18</sup>. Feita a análise do conteúdo, surge o primeiro momento de diagnóstico de relato do discurso (modelo tradicional).

Segue-se um momento de compreensão de leitura de um artigo do Jornal Público sobre um outro projeto empreendedor, a Fruta Feia (ANEXO VIII). Além de permitir dar a conhecer outro projeto de

<sup>18</sup> *O Projeto 80 é um programa, de âmbito nacional, de dinamização do movimento associativo nas Escolas que procura promover a educação para a sustentabilidade, empreendedorismo e cidadania democrática. Podem candidatar-se ao Projeto 80 as Associações de Estudantes do Ensino Básico e do Ensino Secundário, ou grupos informais de alunos, que desenvolvam um ou mais projetos de sustentabilidade ambiental (...), [www.projeto80.pt](http://www.projeto80.pt).*

empreendedorismo sustentável de iniciativa jovem, permite promover a compreensão de leitura, reconhecer a pertinência do texto, compreendê-lo e interpretar a sua mensagem. Foi feita uma leitura silenciosa individual com o objetivo principal de perceber o projeto em geral, mas também para permitir o alargamento de vocabulário, pois, apesar de, no nível C, já se esperar um bom domínio de um vasto repertório lexical, de acordo com o QECRL, estes alunos revelam alguma dificuldade, sobretudo em descodificar o sentido conotativo de determinadas expressões ou compreender o sentido de palavras de um domínio específico que eles não usam no seu quotidiano. Graças às diferentes vozes presentes neste artigo de jornal relatadas sob diversas formas, aproveitámos para introduzir a segunda parte do diagnóstico sobre o relato de discurso (modelo acional).

Como trabalho de casa, os alunos prepararam uma exposição oral. Esta atividade tinha dois objetivos essenciais: promover a interculturalidade e criar uma situação de relato de discurso autêntica e natural.

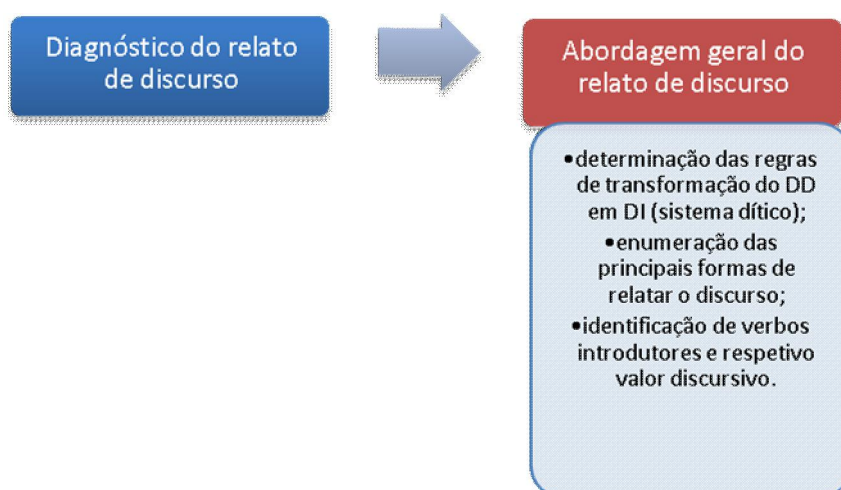
A interculturalidade é um aspeto muito importante, pois o aluno aprende na relação com outros saberes e outras experiências interculturais que já possui:

um mesmo ser que aprende o português como uma nova língua, que integra os novos saberes e saberes-fazer com os mesmos esquemas estratégicos experienciados em outras aprendizagens de línguas estrangeiras, que se apropria da realidade mas que, à medida que aprende a nova língua, continua a ser o mesmo que é, em tudo aquilo que faz e pensa (Figueiredo & Figueiredo, 2010: 162).

Os alunos deveriam partilhar informação sobre um projeto de empreendedorismo sustentável que tenha sido posto em prática no seu país e apresenta-lo aos seus colegas, indicando: o nome, o lema do projeto, o público-alvo e as principais características.

### 2.3. Abordagem geral do relato do discurso

O diagnóstico realizado resultou numa abordagem geral dos principais aspetos em torno do relato do discurso (figura 9).



**Figura 9** – 2ª etapa do plano de intervenção pedagógica

As atividades da unidade letiva subsequente culminaram em momentos de sistematização de alguns dos principais aspetos do relato do discurso, a partir da realização de exercícios variados: (i) a determinação das regras de transformação do DD em DI no que se refere ao sistema dítico (temporal, espacial e pessoal); (ii) a enumeração das principais formas de relato de discurso; (iii) a identificação de verbos introdutores do discurso, agrupando-os consoante o seu valor ou intencionalidade discursiva.

Para esta sistematização, tivemos em consideração não só os exercícios de diagnóstico realizados anteriormente, que tinham levado os alunos a tirar determinadas conclusões, mas também outras atividades realizadas, como a análise e interpretação de um texto de imprensa, um artigo do Jornal Público sobre o projeto “Rés-do-chão” (ANEXO IX)<sup>19</sup>.

Às formas de relato identificadas no texto pelos alunos – DD, DI, ilhotas textuais e expressões citacionais – são acrescentados à sistematização (ANEXO X) o discurso indireto livre (DIL) e o discurso direto livre (DIL), entre outras formas que permitem relatar o discurso do outro, conforme descreve Calaresu (2004)<sup>20</sup>. Os alunos são conduzidos a descrever cada uma das formas identificadas a partir dos excertos do texto. Quanto ao DIL e ao DDL, julgou-se pertinente inclui-los, o primeiro por se considerar, juntamente com o DD e o DI, uma forma canónica, tipicamente trabalhada em textos literários e o segundo, o DDL, pela aproximação ao DD alertando para os aspetos que os distinguem.

De seguida, ao fazer a sistematização dos verbos introdutores do relato do discurso (ANEXO XI), a partir do levantamento feito pelos alunos, foram acrescentados outros que davam conta da importância que estes verbos assumem ao introduzir o discurso do outro. Assim, com base na classificação efetuada por autores como Leech (1983) e Duarte (2003), já apresentados no capítulo 1, a sistematização é feita agrupando os verbos com características comuns, tais como:

- verbos que comprometem a responsabilidade do locutor acerca da verdade que diz (afirmar, assegurar, declarar, informar);
- verbos que exprimem o estado psicológico do locutor em relação a uma situação (agradecer, censurar, concordar, denunciar);
- verbos que constituem tentativas do locutor para que o interlocutor faça qualquer coisa (aconselhar, advertir, mandar);
- verbos que exprimem o compromisso do locutor em adotar determinada conduta (prometer, jurar);
- verbos que introduzem perguntas e exigem, em DI, uma oração interrogativa indireta (interrogar, inquirir, perguntar, pedir);
- verbos que pressupõem uma intervenção anterior do interlocutor (responder, replicar, teimar, repetir);

---

<sup>19</sup> *O Rés do Chão é um projeto de reabilitação e regeneração urbana. Tem como principal objectivo a revitalização e dinamização das cidades, através da reocupação e reabilitação de pisos térreos desocupados*, [www.resdochao.org](http://www.resdochao.org).

<sup>20</sup> Outros autores como Reyes (2002), Duarte (2003) e Rosier (2008), também publicaram estudos neste domínio, contudo a proposta de Calaresu (2004) deu conta de uma organização mais estruturada e baseia-se não só em dados escritos mas também em dados orais.

— verbos que referem a forma como o relator diz algo (murmurar, gritar, sussurrar, balbuciar).

Para terminar a abordagem geral do relato do discurso, fez-se a sistematização das regras de transformação do DD em DI com base na transposição dos díticos pessoais, temporais e espaciais (ANEXO XII). Esta sistematização é conduzida a partir das regras formuladas por Duarte (2003), inspirada em Authier & Meunier (1977), Maldonado (2000) e Reyes (2002), para a transposição de díticos na transformação do DD em DI, reforçando que, consoante as diferentes situações enunciativas, as referências díticas podem atualizar-se de múltiplos modos e que, por isso, é preciso ter em conta todas as combinações possíveis de pessoa, espaço e tempo neste exercício de transposição.

Nesta unidade didática, sob o pretexto de trabalhar um conjunto de textos autênticos, orais e escritos, de natureza variada, subordinados ao tema do empreendedorismo, o percurso pedagógico é conduzido de forma que os alunos se apercebam das limitações de um tratamento exclusivamente sintático do relato do discurso e reconheçam a existência de implicações linguístico-discursivas neste processo. Apesar de não ter aprofundado muito o estudo sobre o relato de discurso, os alunos, no final desta abordagem geral, puderam concluir que

- o ensino-aprendizagem do relato do discurso requer o tratamento de vários conteúdos linguísticos (verbos introdutores de relato, tempos e modos verbais, sistema dítico, etc.) e discursivos (relação entre os participantes, estatuto do relator, modalidade do relato...), sendo, por isso, mais vantajoso a nível textual e discursivo do que ao nível estritamente sintático.
- o DD e o DI são duas formas distintas de relatar o discurso, juntamente com as ilhotas textuais, as expressões citacionais, o discurso direto livre e o discurso indireto livre (entre outras que não foram referidas por não se julgarem pertinentes nesta abordagem);
- a escolha do verbo introdutor é fundamental no processo do relato uma vez que estes verbos possuem qualidades semânticas, sintáticas e pragmáticas dando indicações sobre o tipo de ato linguístico representado, especificando as suas características;
- a transposição de um discurso em função da variação de diversas coordenadas enunciativas facilita a produção de relatos adequados.

O quadro 8 apresenta a sequência letiva em que surge integrada a abordagem geral do relato de discurso, onde estão incluídas outras atividades ao nível da compreensão e produção oral e escrita e funcionamento da língua.

TEMA: EMPREENDEDORISMO SUSTENTÁVEL	
Objetivos	Gerais:
	§ Aperceber-se das limitações de um tratamento exclusivamente sintático do relato do discurso
	§ Compreender e interpretar textos autênticos, orais e escritos
	§ Reconhecer as implicações linguístico-discursivas no relato do discurso
	Específicos:
	§ Reconhecer diversas formas de relatar o discurso



	<p>§ Identificar as características semânticas, sintáticas e pragmáticas dos verbos introdutores do relato do discurso</p> <p>§ Empregar eficazmente verbos introdutores no relato de enunciados orais e escritos</p> <p>§ Refletir sobre as regras de transposição dos dícticos temporais, espaciais e pessoais na reescrita de enunciados em DD/DI</p> <p>§ Adequar o relato de discursos escritos e/ou orais a distintos contextos enunciativo-pragmáticos</p> <p>§ Relatar um discurso oralmente tendo em conta o contexto enunciativo-pragmático</p>
<b>Conteúdos</b>	Culturais: Projetos empreendedores de sustentabilidade
	Linguísticos: tempos e modos verbais; modos de relato de discurso; os verbos introdutores do discurso
	Sociolinguísticos: exprimir opiniões; compreender textos escritos e orais
	Pragmático-discursivos: utilizar expressões introdutoras/articuladoras do discurso; redigir o relato de enunciados em função de diversos contextos enunciativos.
<b>Sequência das atividades propostas</b>	
<p>§ Sistematização sobre o relato do discurso através da interação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ algumas formas de relato do discurso, explicando as suas características;</li> <li>○ alguns verbos introdutores do discurso, agrupando-os consoante o seu valor ou intencionalidade discursiva</li> </ul> <p>§ Leitura e interpretação de uma notícia de um projeto de empreendedorismo sustentável, antecipado na atividade de motivação realizada na aula anterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Leitura da notícia para preenchimento de espaços em branco com os verbos introdutores do discurso relatado em falta – trabalho individual.</li> <li>○ Correção do exercício proposto.</li> <li>○ Questionário oral de verificação da compreensão do projeto</li> <li>○ Exercício de transcrição das formas de relato do discurso a partir do texto, em trabalho de pares, seguido de correção coletiva.</li> </ul> <p>§ A partir das diferentes formas de relato de discurso, a atenção centra-se em duas delas – DD e DI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Determinação das regras de transformação do DD em DI no que se refere ao sistema díctico: a partir dos dados dos exercícios já realizados, sistematizam-se as regras recorrendo também a outros exemplos.</li> <li>○ Realização de exercícios práticos de aplicação de transformação de um enunciado em discurso direto para o discurso indireto seguindo as indicações fornecidas, em trabalho de pares, seguida de correção coletiva.</li> </ul> <p>§ Apresentação da pesquisa realizada sobre um projeto do país de cada estudante, de acordo com a seguinte metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Trabalho de pares;</li> <li>○ Cada colega apresenta ao outro o seu projeto;</li> <li>○ Este último toma algumas notas para poder, seguidamente, apresentar à turma, sob a forma de discurso relatado, o projeto do colega.</li> <li>○ O relato produzido por cada estudante é gravado em áudio para posterior análise.</li> </ul>	

**Quadro 8:** Sequência da unidade letiva II (tratamento geral do relato de discurso)

## 2.4 Consciencialização das características do oral em geral e do discurso informal em particular

Numa segunda sequência didática dedicada ao tema da emigração, optámos por criar uma situação de interação oral autêntica, cuja finalidade consistia em levar os alunos a relatar um discurso e/ou conversa na qual eles próprios tinham participado ativamente. Seria a primeira aproximação a um discurso oral informal,

para que os alunos se dessem conta das dificuldades em participar numa interação que depois teriam de relatar. Pretendemos que fosse um exercício de relato de discurso pouco controlado para que de uma forma autónoma os alunos relatassem o discurso da entrevistada. Acreditamos que “a análise de produtos orais é relevante para o desenvolvimento da competência dos aprendentes na produção oral ou escrita de discurso relatado, mediante o relato do que é ouvido” (Duarte & Silva, 2015).

A estratégia ocorreu sob a forma de entrevista, considerando que, para o nível C, o QECRL (2001: 122) prevê os resultados de aprendizagem constantes no quadro 10.

<b>ENTREVISTAR E SER ENTREVISTADO</b>	
C2	É capaz de manter muitíssimo bem a sua parte do diálogo, estruturando o discurso e interagindo com autoridade e uma enorme fluência, seja entrevistador ou entrevistado da mesma forma que um falante nativo.
C1	É capaz de participar plenamente numa entrevista, quer como entrevistador quer com entrevistado, desenvolvendo e destacando, com fluência e sem ajuda, o assunto que está a ser discutido, utilizando bem as interjeições.

**Quadro 9:** Descritores de desempenho relativos a entrevistas no nível C (QECRL, 2001)

Nesta unidade didática, optámos pelo uso do skype em aula, por permitir:

- i. Elevar os níveis de motivação dos estudantes ao recorrer a uma ferramenta digital que usam, à partida, frequentemente no seu quotidiano, para contactar com familiares e amigos;
- ii. Contactar diretamente com um emigrante português jovem que pudesse testemunhar ao vivo sobre a sua condição;
- iii. Possibilitar a interação, em situação de aula, com outro nativo que não o professor e o contacto com todas as condições linguísticas, discursivas e paralinguísticas que esse contacto acarreta;
- iv. Criar uma situação de interação autêntica em sala de aula.

Os alunos não foram preparados para esta tarefa. No entanto, cinco minutos antes do início da tarefa foi-lhes solicitado que redigissem pelo menos três questões para colocarem à emigrante portuguesa. Esta entrevista foi gravada com o intuito de, posteriormente, os estudantes relatarem as palavras do entrevistador, não na totalidade, mas numa síntese do que disse de mais importante. Revelou-se uma tarefa árdua, devido às condições de som e a algumas (ainda que poucas) falhas de skype. Apesar desses constrangimentos, este exercício, pouco controlado, serviu já para que os alunos se dessem conta de algumas características típicas do discurso oral, como as repetições, os alongamentos vocálicos, o recurso a vários marcadores conversacionais, as mudanças de tom e de ritmo, entre outras. Ao relatarem o discurso da entrevistada, de forma resumida, não tiveram, contudo, estas características em consideração. Veja-se, a título de exemplo, o texto produzido por um dos estudantes:

- 11) Joana trabalha como enfermeira em Inglaterra. Está a gostar muito desta experiência, mas mesmo assim, pretende voltar, um dia, ao seu próprio país. Uma das razões para isso (talvez a mais importante) é o facto de ter toda a sua família em Portugal.

Na opinião dela, a cultura do Reino Unido é bem diferente da cultura portuguesa. A diferença principal é o tempo, que é muito mais cinzento e chuvoso onde ela está agora. Também mençãoa que os ingleses, em muitos casos, são mais rigorosos do que os portugueses. Em certos casos, isso também pode ser uma vantagem, sobretudo na questão da pontualidade.

Joana escolheu a Inglaterra para evitar dificuldades ligadas à língua. Também conhece certas outras línguas estrangeiras, mas inglês é a língua que fala melhor.

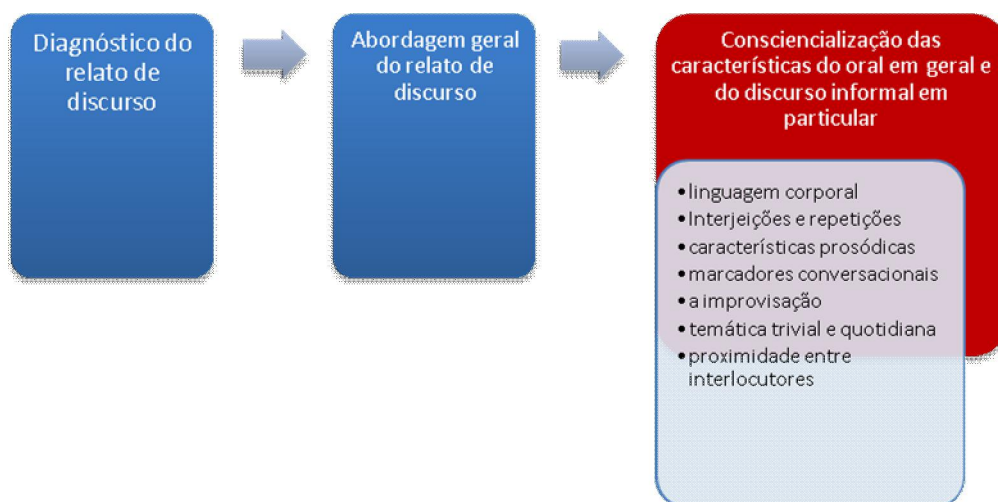
Este texto deveria ser um relato do discurso da entrevista, mas, na sua globalidade, parece um resumo do discurso dela, ainda que o estudante, em dois momentos, tenha feito questão de demonstrar que estava a relatar as palavras de outra pessoa.

<b>TEMA: EMIGRAÇÃO PORTUGUESA NA ATUALIDADE</b>	
<b>Objetivos</b>	Gerais: <ul style="list-style-type: none"> <li>§ Promover a discussão sobre aspetos da história e cultura portuguesa</li> <li>§ Promover a expressão oral em contexto comunicativo autêntico</li> <li>§ Desenvolver a capacidade de interação oral em situação real</li> </ul>
	Específicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>§ Distinguir diferentes períodos na história da emigração portuguesa</li> <li>§ Enumerar as características dos emigrantes antes e pós Revolução de Abril</li> <li>§ Reconhecer o sentido conotativo de expressões lexicalizadas com a palavra “tempo”</li> <li>§ Inferir informações sobre emigração portuguesa a partir de gráficos</li> <li>§ Interagir com um falante nativo em situação de entrevista</li> <li>§ Relatar o discurso oral a partir de uma situação de comunicação autêntica de registo informal</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	Culturais: História da emigração portuguesa – antes e depois do 25 de abril; A Mala de Cartão (Linda de Suza);
	Linguísticos: tempos e modos verbais; modos de relato de discurso; os verbos introdutores do discurso
	Sociolinguísticos: exprimir opiniões; compreender textos escritos e orais
	Pragmático-discursivos:
<b>Sequência das atividades propostas</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>§ Exploração de um cartoon que retrata o emigrante da década de 60 do século passado e o “novo emigrante”               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Os alunos discutem oralmente as ideias transmitidas pelo cartoon</li> </ul> </li> <li>§ Leitura individual e silenciosa da notícia “Emigração portuguesa está mais qualificada” com o objetivo de confirmar algumas ideias antecipadas através do cartoon               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Análise e interpretação da notícia realizada – trabalho de pares</li> <li>○ Correção das respostas dos alunos através de questionário oral dirigido</li> </ul> </li> <li>§ Exercício de vocabulário: exploração do significado de algumas expressões lexicalizadas com a palavra “tempo” – trabalho individual               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Correção das respostas dos alunos através de questionário oral dirigido</li> </ul> </li> <li>§ Análise de gráficos com dados referentes à emigração portuguesa               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Através de questionário oral dirigido, os alunos enumeram e discutem esses dados e fazem uma comparação com a realidade dos seus países</li> </ul> </li> <li>§ 5. Entrevista a uma emigrante portuguesa via skype               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Depois de explicada pela professora que se tratará de uma entrevista, os estudantes deverão preparar três questões para colocar à jovem emigrante</li> </ul> </li> </ul>	

- A entrevistada deverá apresentar-se e depois responder às questões dos estudantes
  - Os alunos deverão registar as ideias essenciais da entrevista – perguntas e respostas
- § TPC: Redigir de um texto, relatando as informações essenciais do relato da jovem; pesquisar informação sobre o “25 de abril” – os antecedentes, a revolução e os protagonistas

**Quadro 10:** Sequência da unidade letiva *Emigração Portuguesa na Atualidade*

A partir desta fase, desenvolvemos o trabalho em sala de aula, cuja sequência se encontra definida no quadro 10, começando pela abordagem das características do oral em geral e focando-nos depois no oral informal (figura 10).



**Figura 10:** 3ª etapa do plano de intervenção pedagógica

Privilegiámos o recurso a textos áudio e audiovisuais. No primeiro caso o ouvinte recebe e processa uma mensagem (*input*) produzida por um ou mais locutores, no segundo caso, o aluno recebe simultaneamente uma informação (*input*) auditiva e visual.

Considerando a compreensão do oral geral, o QECRL (2001:103) apresenta os descritores para o nível C apresentados no quadro 11.

COMPREENSÃO DO ORAL GERAL	
C2	Não tem qualquer dificuldade em compreender qualquer tipo de linguagem falada, em directo ou pela rádio, independentemente da sua velocidade.
C1	É capaz de compreender o suficiente para seguir um discurso longo sobre assuntos complexos e abstractos estranhos à sua área, embora necessite de confirmar pormenores ocasionais, especialmente se o sotaque não lhe for familiar. É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, notando as mudanças de registo. É capaz de seguir um discurso longo, mesmo quando ele não está claramente estruturado e quando as relações entre as ideias se encontram implícitas e não são marcadas explicitamente.

**Quadro 11:** Descritores de desempenho para a compreensão oral no nível C (QECRL, 2001)

Especificamente no que se refere a textos áudio provenientes dos meios de comunicação, o QECRL (2001: 105) descreve os resultados de aprendizagem previstos para o nível C tal como se apresentam no quadro 12.

AUDIÇÃO DE MEIOS DE COMUNICAÇÃO ÁUDIO E DE GRAVAÇÕES	
C2	Como C1.
C1	É capaz de entender uma ampla gama de material áudio gravado ou transmitido, incluindo os usos que não são padrão, e identificar minúcias, incluindo atitudes implícitas e relações entre falantes

**Quadro 12:** Descritores gerais de desempenho para tarefas de audição

Em atividades deste tipo, prevê-se que o aluno tenha de convocar diversas competências em simultâneo. O QECRL (2001: 133) indica que “*para ouvir, o aprendente deve ser capaz de:*

- perceber o enunciado (capacidades fonéticas auditivas);
- identificar a mensagem linguística (capacidades linguísticas);
- compreender a mensagem (capacidades semânticas);
- interpretar a mensagem (capacidades cognitivas).”

Uma vez que o nível de proficiência dos formandos revelava algumas dificuldades ao nível da compreensão, não previstas para este nível, nos exercícios áudio optámos por dar sempre algumas pistas sobre os textos áudio que os alunos iam ouvir, clarificando as instruções e tornando-as mais explicativas para evitar possíveis confusões, e por organizar o trabalho em pequenos grupos, de forma a oferecer aos alunos possibilidades de cooperação e de assistência mútua.

Nesta primeira fase do trabalho, o objetivo primordial consistia em levar os alunos a compreender textos orais e escritos de registo informal coloquial, identificando e decifrando as suas principais características. O primeiro passo seria identificar um texto de registo informal ou coloquial. Como sublinha Briz (1998:42), uma “*conversación será, así,pués, coloquial, cuando presenta además, las constantes coloquiales*”. Nesse sentido, para a caracterização do registo coloquial, o autor propõe um conjunto de traços situacionais ou coloquializadores e primários (1998:41-42). Os traços coloquializadores relacionam-se diretamente com a situação ou o contexto comunicativos, enquanto os traços primários se referem a um determinado uso da linguagem nessas situações (Briz, 1998:41). No quadro 13, apresentam-se esses traços:

Traços primários	Traços secundários
§ existência /ausência de planificação	§ relação social e funcional de igualdade/ desigualdade entre os interlocutores;
§ em marcha	§ relação vivencial de proximidade (conhecimentos mútuos e saberes partilhados) /distância;
§ finalidade da interação:	§ quadro de interação familiar/alheio
§ interpessoal/transacional	§ temática não especializada e quotidiana/ temática
§ tom informal/formal	§ especializada e não quotidiana

**Quadro 13:** Traços primários e traços secundários (adaptado de Briz, 1998)

Entre os traços situacionais, a igualdade social e funcional dos interlocutores, bem como a existência de uma maior proximidade, no que concerne à partilha de conhecimentos e experiências comuns, favorecem uma maior informalidade. O espaço físico e a relação dos interlocutores com esse espaço onde se desenrola a

interação é determinante, ou seja, quanto mais familiar for o espaço – casa, loja, escola, etc. – mais informal será a situação comunicativa. Por último, uma temática não especializada, isto é, temas triviais da vida quotidiana, propicia uma conversação mais informal.

Com base nestes pressupostos, começamos com um texto áudio, radiofónico, da RFM, a rubrica “Hoje é dia de...” (ANEXO XIII). Ao ser abordado um tema trivial do quotidiano, a locutora, ao mesmo tempo que fala para os seus ouvintes, interage com os seus colegas de rádio, demonstrando haver proximidade e cumplicidade entre eles. Os alunos, depois de terem examinado o seu conteúdo (ANEXO XIV), analisaram, num exercício de escolha múltipla, realizado a pares, o texto numa perspetiva discursiva (ANEXO XV). Pretendíamos que eles concluíssem que estão perante um texto com marcas evidentes de oralidade de registo informal/ coloquial e se dessem conta das características que contribuem para esta qualificação:

- a temática trivial e quotidiana;
- o relacionamento próximo e trivial entre os interlocutores (locutores);
- as marcas típicas da oralidade como interjeições, diferenças de tom e repetições;
- a improvisação e a ausência de um guião.

Aperceberam-se com facilidade que a conversa entre interlocutores incidia sobre um tema trivial do quotidiano – o Dia mundial do ambiente – e também da existência de um relacionamento próximo entre os interlocutores, identificando os risos, as interrupções, os discursos cortados e o tratamento informal. Tiveram alguma dificuldade em aceitar que não existisse um guião por se tratar de um programa de rádio. Contudo, chegaram à conclusão de que havia uma rubrica subordinada a um tema e de que, nesse contexto, os locutores se limitavam a falar sobre aquele tema, improvisadamente, durante o tempo em que rubrica decorria. No final não tiveram dúvidas em reconhecer o registo informal/ coloquial do texto.

De seguida, iniciámos um percurso que passou pela análise dos marcadores conversacionais típicos da oralidade em termos de valor (ANEXO XVI), para que os alunos, posteriormente, percebessem como os devem transpor para a oralidade, num exercício de relato de discurso.

A determinação do significado dos marcadores conversacionais não foi em alguns casos consensual. Julgamos que, por vezes, reterem a entoação dada no momento da produção destas expressões teria ajudado na sua compreensão. No entanto, após a discussão e a correção, este trabalho revelou-se profícuo no exercício de relato em que tinham de transpor estas expressões para o discurso relatado.

Os alunos aperceberam-se da importância de descodificar e compreender o significado destes marcadores no relato do discurso, de forma a serem fiéis à intencionalidade presente no discurso que relatam.

Estas atividades surgiram integradas numa sequência didática que o quadro 14 sintetiza.

<b>TEMA: O MEIO AMBIENTE</b>	
<b>Objetivos</b>	Gerais:
	§ Compreender textos orais e escritos de registo informal
	§ Aperceber-se das características específicas de textos orais de registo informal

	<p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>§ Analisar o conteúdo de uma rubrica de rádio</li> <li>§ Selecionar características de texto orais de registo informal</li> <li>§ Explorar o valor de alguns marcadores conversacionais típicos da oralidade</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	Culturais: Programa das Manhãs da Rádio comercial; Meio Ambiente; José Diogo Quintela
	Linguísticos: os marcadores conversacionais
	Sociolinguísticos: exprimir opiniões; compreender textos escritos e orais
	Pragmático-discursivos:
<b>Sequência das atividades propostas</b>	
<p>§ Audição de um programa radiofónico: <i>Hoje é dia de...</i> da Rádio Comercial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 1ª Audição - análise do conteúdo do programa através de exercícios de preenchimento de espaços – trabalho individual e correção através de questionário oral dirigido</li> <li>○ 2ª Audição – análise linguística do diálogo inicial através da realização, em trabalho de pares, de exercícios variados: <ul style="list-style-type: none"> <li>§ Exercício de escolha múltipla sobre as principais características do discurso informal/ coloquial</li> <li>§ Exercício de correspondência sobre o valor de alguns marcadores conversacionais;</li> </ul> </li> <li>○ Depois da exploração linguística, realização um exercício de relato do discurso de preenchimento de espaços com as palavras fornecidas.</li> </ul> <p>§ Leitura e análise de um artigo de opinião de José Diogo Quintela – <i>“Obrigadinho pelos comportamentos ecologicamente irresponsáveis, sr. massa de ar frio”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Leitura silenciosa e individual com o objetivo de legendar de algumas imagens</li> <li>○ Exercício de compreensão de escolha múltipla realizado a pares</li> <li>○ Análise do registo informal presente no texto, a partir da interação oral professor-alunos</li> </ul> <p>§ Visualização do programa Minuto Verde sobre a Pegada Ecológica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Interação professor – alunos sobre a Quercus e a Pegada Ecológica – antecipação de conceitos que surgirão no programa televisivo</li> <li>○ 1ª audição com o objetivo de realizar um exercício de compreensão de Verdadeiro e Falso e correção através de questionário oral dirigido</li> </ul> <p>§ TPC: calculo da Pegada Ecológica e apresentação dos resultados aos colegas.</p>	

**Quadro 14:** Sequência da unidade letiva *O Meio Ambiente*

Integrado nesta unidade, analisámos um texto escrito jornalístico (ANEXO XVII) da autoria de José Diogo Quintela<sup>21</sup>. Trata-se de um texto humorístico de registo informal, que personifica “a massa de ar frio” como o ser culpado pelos problemas ambientais que surgem no nosso dia. Os alunos analisaram o texto e reconheceram algum léxico de teor informal - “obrigadinho”, “dar bombadas”, “farrusco”, “maçar e “lixar” - a que o autor recorre e da proximidade que ele cria com o leitor.

Acrescentámos ainda a audição de um texto audiovisual sobre a Pegada Ecológica (ANEXO XVIII).

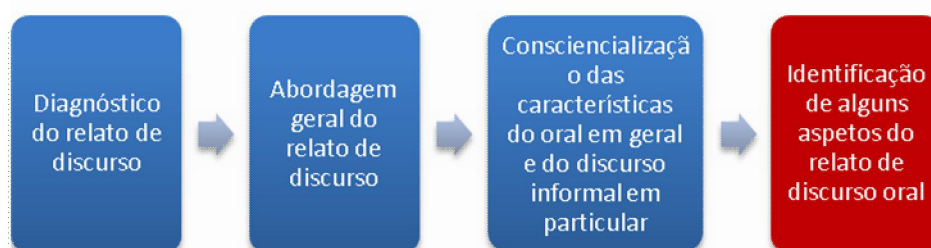
<sup>21</sup> Conhecido humorista e argumentista português; escreve artigos em jornais portugueses desde 2004 num tom informal e humorístico.

Trata-se do programa *Minuto Verde* produzido pela Quercus, que passa na RTP com conselhos ambientais práticos para o comum cidadão. Para facilitar o primeiro contacto com o texto, antes da instrução do exercício propriamente dito, foi facultada uma breve descrição da Quercus<sup>22</sup> e contextualizado o programa. Depois de analisado o conteúdo da reportagem, através de um exercício de verdadeiro-falso (ANEXO XIX), realizámos um exercício de relato de discurso: os alunos deveriam selecionar a opção de relato que melhor reflete o discurso original. De seguida, os alunos deveriam prestar atenção a certas variações relativamente à transposição de determinados marcadores típicos da oralidade para o relato.

Como trabalho de casa, os alunos deveriam: 1) calcular a sua Pegada ecológica (opção disponível num site da internet<sup>23</sup>) e descrevê-la aos colegas na aula seguinte; 2) realizar um exercício de relato de discurso a partir de um cartoon (ANEXO XX) de registo coloquial com bastantes marcas de oralidade (a ser entregue por escrito).

## 2.5. Identificação de alguns aspetos típicos do relato de discurso oral

A partir da análise de textos orais e das principais características linguístico-discursivas de um texto oral, em geral, e de um texto oral de tom informal e/ou coloquial, em particular, direccionamos o nosso trabalho para o relato de discurso na sua modalidade oral. Procedemos à análise de textos orais onde constassem relatos de discurso para que os alunos se dessem conta, numa primeira fase, da importância que podem assumir as características discursivo-enunciativas de uma conversa, preferencialmente informal, e, numa segunda fase, se consciencializassem das características que marcam o relato do discurso oral e o distinguem da sua modalidade escrita. O percurso, descrito na figura 9, demonstra que o trabalho, desenvolvido em etapas bem delineadas, faz com que o aluno vá tomando consciência do trajeto que realiza e vá reutilizando, faseadamente, o que sistematiza.



**Figura 11:** 4ª etapa do plano de intervenção pedagógica

Assim, mais uma vez, tomámos como ponto de partida nesta etapa um texto áudio de um programa de rádio de cariz humorístico (ANEXO XXI) onde a notória proximidade entre os vários locutores que

<sup>22</sup> A **Quercus** é uma Organização Não Governamental de Ambiente (ONGA) portuguesa fundada a 31 de outubro de 1985. É uma associação independente, apartidária, de âmbito nacional, sem fins lucrativos e constituída por cidadãos que se juntaram em torno do mesmo interesse pela Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais e na Defesa do Ambiente em geral, numa perspetiva de desenvolvimento sustentado. A Associação designa-se Quercus por ser essa a designação comum em latim atribuída aos Carvalhos, às Azinheiras e aos Sobreiros, árvores características dos ecossistemas florestais mais evoluídos que cobriam o nosso país e de que restam, atualmente, apenas relíquias muito degradadas.

<sup>23</sup> <http://web.ist.utl.pt/~ist155390/ecoladora/>



participam da rubrica explana com excessiva naturalidade a língua em uso, de que falam Duarte & Silva (no prelo):

No que diz respeito à audição e análise de gravações de textos orais autênticos, ela proporciona aos estudante contacto com diferentes registos e variedades, tornando obviamente mais rico o input linguístico e discursivo, facto que previne uma excessiva simplificação e/ou estilização, porque se trata da língua em uso, por norma complexa.

O objetivo último ao trabalhar este texto áudio é levar os alunos a aperceberem-se das características linguístico-discursivas do relato oral informal. Trata-se de uma rubrica da Rádio Comercial, *Mixórdia de Temáticas*, sobre um homem que odeia a natureza. Depois de um exercício de compreensão do seu conteúdo, através de verdadeiro-falso, os alunos analisam a função linguístico-discursiva de alguns marcadores conversacionais, através de um exercício de correspondência (ANEXO XXII).

O objetivo desta tarefa é que, a partir de um excerto de relato de discurso retirado do texto<sup>24</sup>, os alunos se apercebam, numa primeira instância, do recurso ao DD como forma de relatar o discurso que ocorre com mais frequência na oralidade e numa conversa informal entre interlocutores com alguma cumplicidade, como afirma (Moreno, 2014:1685): “plus il ya de connivence entre les interlocuteurs, plus il y a de discours rapporté et plus spécifiquement de discours direct”. H.L Andersen (2002: 201-210) reitera esta ideia, afirmando que “le discours direct (DD) est plus fréquent en français parlé spontané que le discours indirect (DI), ce qui peut être vu comme une tendance générale dans le langage parlé à choisir la parataxe plutôt que la subordination”.

Indicada a forma de relato (DD) e a razão pela qual o locutor opta por esta (proximidade entre interlocutores e, consequentemente, o registo informal), os alunos devem aperceber-se da maneira como é introduzido esse discurso, no sentido de concluir que “il y a des éléments introducteurs équivalents à des verbes de parole (pas toujours présents) qui suggèrent que la séquence qui les suit est du discours rapporté, de la responsabilité d’un autre locuteur” (Duarte & Carvalho, no prelo).

De seguida, a partir de algumas frases recolhidas de vários contextos de interação oral (ANEXO XXIII), os alunos puderam identificar e enumerar outras formas de introduzir o relato de discurso:

- sujeito + verbo “ser”;
- referência ao locutor do discurso relatado, através de um nome, substantivo ou pronome;
- referência contextual;
- advérbios, preposições ou locuções adverbiais;
- verbos de movimento (ir, vir, virar-se);
- orações.

Como habitualmente, todas estas atividades surgiram integradas em diversas tarefas destinadas à

---

<sup>24</sup> “E dizem os meus amigos: Oh Leonel, é a partir disso que a natureza faz o húmus, que é tão importante. E eu: Não, não, isto é uma desfeita muito grande! E eles: Olha que não, isso é essencial para o meio ambiente. E eu: Tá bem, tá. Mas agora cheguem-me aí umas folhas a ver se eu consigo raspar o meio ambiente do rabo!”

análise e compreensão de texto, produção oral e funcionamento da língua e questões culturais, como se pode ver na sequência da unidade letiva apresentada no quadro 15.

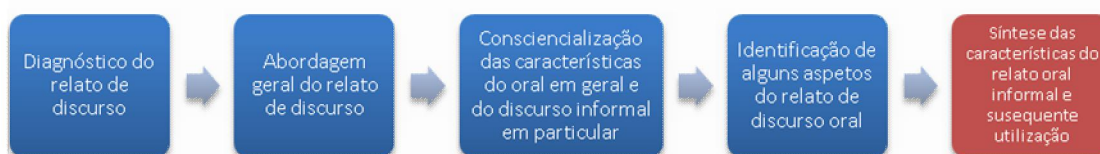
<b>TEMA: O MEIO AMBIENTE</b>	
<b>Objetivos</b>	<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>§ Compreender textos orais e escritos de registo informal</li> <li>§ Aperceber-se das características linguístico-discursivas do relato oral informal</li> <li>§ Reconhecer aspetos da cultura e geografia portuguesas</li> </ul>
	<p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>§ Analisar o conteúdo de uma rubrica de rádio</li> <li>§ Explorar o valor de alguns marcadores conversacionais típicos da oralidade</li> <li>§ Identificar formas de relato num discurso oral informal</li> <li>§ Distinguir formas de relato típicas do oral informal</li> <li>§ Identificar palavras ou expressões que introduzem o relato do discurso na oralidade informal</li> <li>§ Apresentar oralmente alguns dos parques naturais portugueses</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	Culturais: A Pegada ecológica; Programas radiofónicos (Mixórdia de Temáticas, RFM); os Parques Naturais em Portugal
	Linguísticos: marcadores conversacionais; modos de relato de discurso; Formas de introdução do relato do discurso
	Sociolinguísticos: exprimir opiniões; compreender textos escritos e orais
	Pragmático-discursivos:
<b>Sequência das atividades propostas</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>§ Correção do trabalho de casa através de questionário oral dirigido</li> <li>§ Audição de um programa radiofónico: <i>Mixórdia de Temáticas...</i> da Rádio Comercial <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 1ª Audição - análise do conteúdo do programa através de exercício de Verdadeiro e Falso – trabalho individual e correção através de questionário oral dirigido</li> <li>○ 2ª Audição – Exercício de correspondência sobre o valor de alguns marcadores conversacionais – trabalho de pares e correção através de questionário oral não dirigido</li> </ul> </li> <li>§ Análise de um excerto do programa através de questionário oral dirigido: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identificação da forma de relato utilizada e o valor da mesma naquele contexto de uso;</li> <li>○ Identificação das formas de introdução do discurso</li> </ul> </li> <li>§ Identificação de outras formas de introdução do discurso, além do recurso a verbos de comunicação – trabalho individual e correção através de questionário oral dirigido</li> <li>§ Indicação e distribuição trabalho de casa – relatar o diálogo de um cartoon, conforme as indicações dadas</li> <li>§ Trabalho de grupo sobre os Parques Naturais de Portugal <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A partir de um guião, os alunos deverão pesquisar informação sobre o tema atribuído – um dos parques naturais portugueses;</li> <li>○ Apresentação à turma do Parque Natural atribuído.</li> </ul> </li> </ul>	

**Quadro 15:** Sequência da unidade letiva integrada na unidade didática O Meio Ambiente

## 2.6. Sistematização/ síntese das características do relato oral informal e subsequente utilização

A partir do momento em que foram capazes de identificar os principais aspetos que caracterizam o relato de discurso na sua modalidade oral, os alunos procederam à sua síntese, a partir a análise de outros textos orais autênticos. Optamos por esta estratégia, porque acreditamos que, como refere Duarte,

para adquirirem destreza de expressão oral, os alunos devem ser expostos a um input compreensível e rico, em quantidade considerável, com registos variados e de diferentes géneros discursivos, obviamente de documentos reais (2015:58).



**Figura 12** - 5ª etapa do plano de intervenção pedagógica

Tal como aconteceu até esta fase, os alunos continuaram a ser expostos a materiais autênticos, desta vez relacionados com o Turismo, por concordar que este tipo de materiais “criam maior impacto em termos afetivos, de motivação, ao nível da empatia e do envolvimento emocional e permitem a abordagem da gramática da língua estrangeira num contexto mais natural” (Duarte,2015:60). Entre outros materiais utilizados nesta sequência didática, salientamos um texto audiovisual, de cariz promocional e/ou publicitário sobre o Turismo de Portugal (ANEXO XXIV) e que consiste num relato de uma viagem de comboio por Portugal (ANEXO XXV); uma reportagem televisiva sobre a Estação de S. Bento (ANEXO XXVI); e uma rubrica da Rádio Comercial sobre assuntos triviais e do quotidiano (ANEXO XXVII).

Além do objetivo primordial de sistematizar as características do relato de discurso oral, as diversas estratégias utilizadas estiveram sobretudo ao serviço do desenvolvimento da oralidade, na sua modalidade de interação. Na realidade, o grupo de alunos demonstrou, ao longo do semestre, que não interage de forma espontânea e voluntária, por diversas razões que se prendem com a personalidade ou com o nível de proficiência, por exemplo, pelo que os momentos de interação passam com alguma frequência por questionário oral dirigido.

O texto promocional do Turismo de Portugal foi usado sobretudo para trabalhar a compreensão oral e promover a interação sobre o tema central da sequência didática, o Turismo.

A opção por trabalhar um texto escrito do sítio *Alma de Viajante*, além da sua relação com o tema, prendeu-se particularmente com o facto de se tratar de um texto de registo informal com vários coloquialismos e expressões idiomáticas que seria interessante analisar nesta fase, sabendo que não deveriam, à partida, constituir qualquer impedimento à compreensão do texto por alunos de nível C, atendendo aos descritores previstos pelo QECRL (2001: 107):

C2	É capaz de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstracta, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária ou não literária. É capaz de entender um vasto leque de textos longos e complexos, apreciando distinções de estilo subtis, significados implícitos e explícitos.
C1	É capaz de entender em pormenor textos longos e complexos relacionados ou não com a sua área de especialidade, desde que possa voltar a ler as secções difíceis.

**Quadro 16:** Descritores de desempenho gerais para a compreensão da leitura no nível C (QECRL, 2001)

Dentro da competência leitora, seria importante que os alunos ativassem principalmente a sua competência linguística na exploração de determinado léxico, nomeadamente de determinadas expressões fixas (“*como quem não quer a coisa*”, “*andar aos soluços*”, “*sem dar cavaco*”, “*estar às moscas*”, “*à sorte*”, “*aos trambolhões*”) ou coloquialismos (“*galhofa*”, “*pasmaceira*”). Apesar de o QECRL prever, para o nível em questão, apenas algumas falhas ocasionais, este grupo de alunos revelou, de um modo geral, lacunas vocabulares, sobretudo num nível mais coloquial. Talvez por isso, ao mesmo tempo, este tipo de atividade, de exploração de vocabulário, tenha sempre suscitado bastante interesse.

Seguiu-se um exercício de relato de discurso (ANEXO XXVIII) a partir deste texto que é o relato de uma viagem, como um diário de bordo. Trata-se de um exercício síntese de relato escrito, de transposição de discurso direto (DD) em discurso indireto (DI), a partir de um texto escrito de tom coloquial. Além de terem de ter em consideração os dícticos pessoais, temporais e espaciais, deverão também ter em consideração o contexto situacional e o registo de língua. Apesar de terem já realizado um exercício semelhante, neste, os alunos revelaram já uma destreza maior e demonstraram ser capazes de transpor algumas marcas típicas da oralidade. Vejamos os exemplos das propostas dos nossos alunos neste exercício:

- 12) Sabes o que a minha irmã me disse? Que Lisboa tem um encanto especial, graças à sua mistura de influências, sobretudo à presença africana. Concordas?
- 13) Ela disse-me que dormitou embalada pela nossa galhofa e repetiu que se vê o que se sente.
- 14) Sabes, uma das minhas empregadas, disse-me que o cheiro da linha do Douro tinha um encanto especial.

Nota-se nestes exemplos que os estudantes procuraram integrar uma certa informalidade no discurso, consoante a situação comunicativa.

Estas atividades surgiram integradas numa sequência didática rica em materiais, estratégias e atividades, apresentadas no quadro 17.

TEMA: O turismo em Portugal	
Objetivos	Gerais: <ul style="list-style-type: none"> <li>§ Reconhecer aspetos gerais da geografia portuguesa</li> <li>§ Partilhar conhecimentos sobre o turismo português</li> <li>§ Compreender textos orais e escritos de registos formal e informal</li> </ul>
	Específicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>§ Identificar algumas características geográficas de Portugal</li> <li>§ Enumerar locais de interesse turístico em Portugal</li> <li>§ Relatar viagens e visitas em Portugal</li> <li>§ Expressar a opinião sobre a imagem do turismo em Portugal</li> </ul>

	§ Distinguir diferentes formas de viajar por Portugal § Aplicar corretamente vocabulário típico de um registo informal
<b>Conteúdos</b>	Culturais: Geografia portuguesa; destinos/ locais de interesse turístico; o turismo em Portugal
	Linguísticos:
	Sociolinguísticos: exprimir opiniões; compreender textos escritos e orais
	Pragmático-discursivos:
<b>Sequência das atividades propostas</b>	
<p>1. Pré-atividade – partilha de informação sobre Portugal em termos geográficos e sobre locais de interesse turístico.</p> <p>1.1 Exploração de 2 mapas de Portugal, através de um exercício de completar espaços com informação geográfica geral sobre o país:</p> <p>1.1.2. Realização do exercício em trabalho de pares;</p> <p>1.1.3. Correção do exercício através de questionário oral dirigido.</p> <p>1.2 A partir da descrição de imagens de locais de interesse turístico, realização de exercícios de interação oral com as seguintes diretrizes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha de experiências relativas à sua estadia em Portugal em termos de viagens</li> <li>• Relato do discurso de outros que também viajaram pelo país</li> <li>• Sugestão de locais ilustrativos da oferta turística portuguesa</li> </ul> <p>2. Visualização de um vídeo promocional divulgado pelo Turismo de Portugal</p> <p>2.1 Atividade de pré-visualização: trabalho individual de antecipação de alguns aspetos promovidos pelo vídeo, através do preenchimento de uma tabela;</p> <p>2.2 Confirmação da antecipação realizada através da visualização – correção através de questionário oral dirigido;</p> <p>2.3 Interação oral sobre o vídeo: aspetos com os quais os alunos mais se identificam e o objetivo geral do vídeo em termos de imagem do turismo em Portugal.</p> <p>3. Leitura e interpretação do texto “Portugal de comboio” do sítio <i>Alma de Viajante</i></p> <p>3.1 Leitura silenciosa, individual, a fim de:</p> <p>3.1.1. compreender o texto;</p> <p>3.1.2. realizar um exercício de alargamento de vocabulário.</p> <p>3.2 Leitura coletiva com correção do exercício anterior e análise conjunta de partes do texto promovendo a análise global do mesmo.</p> <p>3.3 Interação oral sobre aspetos da viagem relatada pela autora, com particular incidência no percurso realizado e nos meios de transporte utilizados.</p> <p>TPC:</p> <p>1. Exercício de relato do discurso a partir de alguns excertos do texto</p> <p>2. Criação de um póster e preparação de uma apresentação oral para acompanhar a divulgação do póster, seguindo as instruções dadas.</p>	

**Quadro 17:** Sequência da unidade letiva integrada na unidade didática *O Turismo em Portugal*

O trabalho teve seguimento com a análise de uma reportagem televisiva sobre a Estação de S. Bento. Feita a análise do seu conteúdo através de um exercício de verdadeiro/ falso, seguiu-se um momento de

análise linguístico-discursiva de um excerto da reportagem em que são entrevistadas duas transeuntes (ANEXO XXIX). Ao analisarem este pequeno diálogo entre o jornalista e as duas entrevistadas, os alunos deram-se conta de algumas características típicas do discurso oral informal, tais como: repetições, hesitações, correções e reformulações, pausas, mudanças de tom, gestos e outro tipo de linguagem não verbal, interjeições, marcadores e outras partículas da oralidade. O objetivo era que, depois de analisarem detalhadamente o diálogo e descodificarem o significado e o valor desses elementos, ficassem habilitados a reproduzir sob a forma de relato o diálogo. Esta formulação deste objetivo teve como pressuposto a convicção de Duarte (2015:64) de que

o estudo e treino de marcas linguístico-pragmáticas típicas da comunicação imediata, espontânea e coproduzida por interlocutores implicados (marcadores discursivos conversacionais, relato do discurso na narração oral, formas de imprecisão e de vago, formas de tratamento, formulas rituais, etc) é fundamental neste processo de análise do oral.

O exercício de relato de discurso foi realizado em dois grupos. Cada grupo registou a sua versão do relato do diálogo num acetato para que depois pudesse comparar os dois textos com maior facilidade. O resultado foi que, graças à análise feita previamente e à abordagem realizada em unidades didáticas precedentes, os textos revelaram-se bastante similares e os alunos não revelaram grandes dificuldades. Vejamos os dois textos:

<b>Texto A</b>	<b>Texto B</b>
Um repórter da TVI fez uma entrevista a uma senhora na estação de S. Bento e ela disse que conhecia que a tinha feito mas não se lembrava do nome dele. Foi a amiga que estava com ela que respondeu à pergunta e disse que foi o Marques da Silva. O repórter perguntou se gostava da obra dele e a senhora afirmou acenando a cabeça positivamente.	Nestas entrevistas duas portuguesas foram entrevistadas por um repórter. Uma dessas portuguesas disse que sabia quem tinha construído a estação de S. Bento, mas não lembrava o nome do artista e pediu à amiga uma ajuda. Ela lembrou-lho. Em seguida, o repórter perguntou se ela gostava da obra dele e ela acenou a cabeça sem hesitar.

O resultado do relato do discurso é muito próximo nos dois textos e ambos são bastante fiéis à entrevista ouvida e visualizada.

Seguindo a mesma linha, os alunos começaram por analisar o conteúdo de uma rubrica de rádio (ANEXO XXX), completando espaços de um texto que coincide com o seu resumo. Nesta rubrica, com o título “O turista mais chato do mundo”, o locutor relata aquilo que anuncia serem frases inusitadas que alguns turistas proferiram quando visitaram certos monumentos e/ou destinos mundialmente famosos. Ao analisarem este relato, os alunos foram capazes de enumerar as marcas mais evidentes do relato de discurso oral:

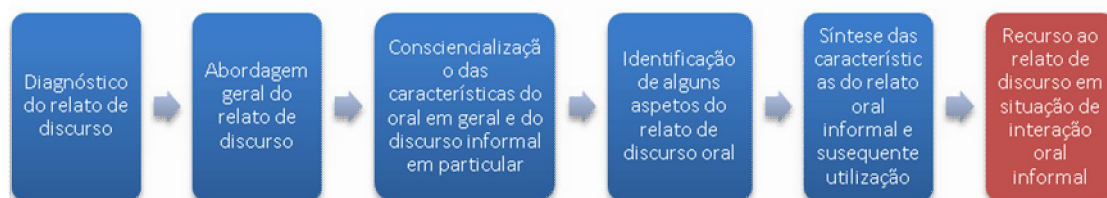
- recurso ao DD como forma de relato preferencial;
- omissão do verbo introdutor e opção por outras formas de introdução de relato;
- recurso a determinados artifícios prosódicos, como as alterações de tom, volume ou intensidade da

voz usados no momento em que se passa as palavras que são relatadas.

Depois de os próprios alunos concluírem e enumerarem estas características, foi distribuída uma ficha síntese (ANEXO XXXI), com uma sistematização mais descritiva e mais variada em termos de exemplos.

## 2.7. Recurso ao relato de discurso em situação de interação oral informal

Na fase final do plano de intervenção, considerámos produtivo colocar os alunos numa situação de interação oral informal com recurso ao relato de discurso.



**Figura 13** - Última etapa do plano de intervenção pedagógica

Não sendo uma situação fácil de replicar em sala de aula, uma vez que por ser, de certo modo, um ambiente mais formal, dificilmente promove uma situação de interação completamente espontânea e informal, optámos por tentar suscitar uma situação de relato de discurso oral a partir de uma apresentação oral integrada no tema.

Os alunos prepararam em casa, a partir das instruções dadas (ANEXO XXXII) e de um exemplo prático (ANEXO XXXIII), um folheto (em formato digital) para promover a sua cidade ou região. Depois, fizeram uma apresentação oral para descrever o conteúdo do folheto. Os colegas, por sua vez, avaliaram a apresentação e atribuíram uma pontuação a vários parâmetros definidos numa grelha (ANEXO XXXIV). Cada aluno selecionou aquela que foi, na sua opinião, a melhor apresentação e justificaram relatando partes do discurso do colega. Foi a simulação de uma situação de relato oral informal, neste caso, com o objetivo de atestar a escolha de cada um. Recorreram a frases do género: “Eu gostei especialmente, porque ele disse: é um local multicultural!”

Esta atividade foi o momento culminante do trabalho descrito na etapa anterior, estando integrada na unidade didática descrita no quadro 18.

TEMA: O turismo em Portugal	
Objetivos	Gerais: § Compreender textos orais de registo informal § Reconhecer estratégias linguísticas do relato de discurso oral informal § Produzir textos orais em diferentes contextos
	Específicos: § Analisar o conteúdo de uma reportagem televisiva § Descodificar estratégias linguístico-discursivas no relato de discurso oral § Produzir um relato de discurso oral informal § Resumir o conteúdo de uma rubrica de rádio

	<p>§ Sistematizar as características típicas do relato de discurso em termos de formas de relato, introdução do relato e recurso paralinguísticos</p> <p>§ Relatar as palavras do colega</p>
<b>Conteúdos</b>	Culturais: Geografia portuguesa; destinos/ locais de interesse turístico; o turismo em Portugal
	Linguísticos:
	Sociolinguísticos: exprimir opiniões; compreender textos escritos e orais
	Pragmático-discursivos:
<b>Sequência das atividades propostas</b>	
<p>1. Visualização de uma reportagem da TVI sobre a Estação de S. Bento,</p> <p>1.1 Análise do conteúdo da reportagem através de um exercício de verdadeiro e falso com correção de questionário oral dirigido.</p> <p>2. Exercício de relato de discurso realizado a pares,</p> <p>2.1 Visualização de um momento da reportagem e análise do discurso dos interlocutores;</p> <p>2.2. Redação do relato do diálogo entre os interlocutores.</p> <p>3. Exercício individual sobre a opinião dos alunos relativamente a alguns locais emblemáticos da cidade do Porto: produção de frases conforme o exemplo dado</p> <p>4. Audição de uma rubrica da Rádio Comercial cujo tema é “O turista mais chato do mundo”.</p> <p>4.1 1ª audição com o objetivo de realizar um exercício de preenchimento de espaços de um pequeno texto que resume a rubrica – correção através de questionário oral dirigido;</p> <p>4.2 2ª audição com o objetivo de analisar um momento do relato do discurso oral: os alunos deverão identificar as características típicas deste relato: em termos de formas de relato, a introdução do discurso, o recurso a diferenças de tom e ao volume ou intensidade – que produz vários efeitos paralinguísticos.</p> <p>5. Apresentação oral: através de um póster os alunos farão a promoção da sua cidade ou da sua região.</p> <p>5.1 Apresentação individual com recurso a um póster de promoção turística;</p> <p>5.2 Exercício de relato de discurso oral: cada aluno deverá eleger a apresentação mais convincente defendendo a sua escolha relatando partes do discurso do respetivo “promotor”.</p>	

**Quadro 18:** Sequência da unidade didática O Turismo em Portugal

## 2.8 Avaliação global da intervenção pedagógico-didática

Em termos gerais, tendo em conta o percurso pedagógico-didático descrito anteriormente, podemos concluir o seguinte:

- i. O diagnóstico revelou-se essencial, sobretudo para uma tomada de consciência por parte dos alunos relativamente às dificuldades linguísticas e/ou enunciativo-pragmáticas suscitadas no exercício do relato de discurso.
- ii. A abordagem do relato de discurso do ponto de vista exclusivamente linguístico não é suficiente para a sua produção eficaz. Exercícios que tiveram em consideração aspetos enunciativo-pragmáticos revelaram-se profícuos, acompanhados da descrição dos mecanismos linguísticos



envolvidos.

- iii. O ensino-aprendizagem do relato do discurso através do contacto com diversos textos autênticos, orais e escritos revelou-se mais eficaz, tendo contribuído não só para promover uma maior aproximação ao uso real da língua, mas também para o conhecimento do funcionamento da língua no seu contexto social, cultural e político.
- iv. O relato de discurso beneficia de um trabalho implícito e explícito, que permita ao estudante reconhecer, compreender, sistematizar e aplicar, progressivamente de modo mais autónomo.
- v. A articulação de exercícios de transposição do relato com atividades de compreensão e produção escritas e orais e de funcionamento da língua permitiu não só identificar as características do relato de discurso oral, mas também permitiu o desenvolvimento das competências linguística, sociolinguística e pragmática e, logo, da competência comunicativa.
- vi. A descodificação de estratégias linguístico-discursivas no relato de discurso oral, de cariz coloquial, permitiu desenvolver a competência de compreensão oral, sobretudo em contextos reais, e, conseqüentemente, a competência internacional.
- vii. Trabalhar o relato de discurso exclusivamente na sua modalidade oral não é tarefa fácil, sobretudo no sentido de promover a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.
- viii. A abordagem do relato de discurso, com incidência na sua manifestação na oralidade, a partir de exemplos orais autênticos para reconhecer as suas principais características é o recurso mais válido e fiável para tratar este conteúdo, com um impacto positivo no desenvolvimento da competência comunicativa.



## Considerações finais

O tema estruturador e orientador deste trabalho de investigação foi a promoção do desenvolvimento da competência oral, selecionando como conteúdo específico a desenvolver nesse contexto o relato do discurso. Trabalhar este conteúdo na sua modalidade oral implicou que o percurso passasse não só por uma abordagem do relato de discurso em geral, mas também pela análise das características da comunicação oral, sobretudo informal, para, posteriormente, se perceber como o discurso relatado se materializa no oral, sobretudo informal.

Assim, começamos por fazer um diagnóstico centrado no relato de discurso em geral, para que os alunos se dessem conta das suas principais dificuldades e, depois, compreendessem que o ensino-aprendizagem do discurso relatado envolve, além das questões linguísticas, questões discursivo-pragmáticas, que é importante descodificar.

Começámos o nosso trabalho de investigação-ação pela fase da investigação, isto é, do estudo da literatura relevante sobre o tópico escolhido, tanto do ponto de vista da sua descrição teórica quanto no das propostas metodológicas para o seu tratamento em contexto de ensino-aprendizagem do PLE. Essa investigação foi sendo constantemente reforçada e retroalimentada pelas questões e dificuldades levantadas ao longo da fase da ação.

No âmbito da ação, estabelecemos um plano com seis etapas.

A partir da diagnose, focámos a nossa atenção no relato de discurso na sua modalidade oral: analisámos as principais características de um discurso oral, sobretudo de cariz coloquial, identificámos os aspetos típicos de relato de discurso oral, distintos da sua modalidade escrita, e sistematizámos as suas características.

Foram selecionados os contributos teóricos no âmbito da didática do discurso relatado, mas também as teorias que preconizam uma abordagem comunicativa deste conteúdo a partir de documentos autênticos, que permitiram a operacionalização de um conjunto de exercícios e atividades variados, com o intuito de promover o desenvolvimento das capacidades dos estudantes em situações comunicativas diversas, sobretudo ao nível da conversação espontânea e coloquial.

Revelou-se essencial, neste ponto, o recurso a materiais autênticos. O contacto com produtos orais reais é essencial no desenvolvimento da competência dos alunos. Não só permite aceder a diferentes registos e variedades da língua, como também, e essencialmente, ao contacto com a língua em situação de uso, onde as regras gramaticais apresentam regularidades diferentes das da escrita e outras dimensões da língua adquirem particular importância, nomeadamente a linguagem corporal e os sinais prosódicos.

Os exercícios e as atividades foram sendo organizados num crescendo de complexidade, pois era importante desenvolver a autonomia dos estudantes: de início as atividades eram mais orientadas e no final criaram-se situações que promovessem a sua iniciativa e criatividade.

Os resultados alcançados revelaram que o percurso delineado foi estrategicamente positivo, confirmando, no entanto, que o relato do discurso é um conteúdo difícil de trabalhar, por abarcar questões

muito diversas, ao mesmo tempo que exige que, professor e alunos, façam uso do seu saber e do saber fazer em variadas dimensões.

No final, após a implementação do projeto, consideramos fundamental responder a quatro questões centrais de avaliação da eficácia e potencialidade deste tipo de abordagem:

- i. As dificuldades iniciais foram superadas?
- ii. Quais são os contributos deste trabalho para o desenvolvimento da competência oral dos nossos estudantes?
- iii. Que limitações encontramos na sua implementação?
- iv. Como poderemos dar continuidade ao trabalho sobre o relato de discurso?

Respondendo à primeira questão, constatamos que houve um progresso significativo na produção e na compreensão de relatos. Os alunos perceberam que, mais do que as questões sintáticas, assumem particular importância a situação comunicativa e a relação entre os interlocutores. Podemos assegurar que as dificuldades sentidas inicialmente foram em grande parte superadas e, conseqüentemente, houve desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

No que se refere à resposta à segunda questão, podemos destacar alguns contributos positivos deste projeto, particularmente no que se refere ao desenvolvimento da competência oral dos nossos estudantes:

- O reconhecimento e identificação dos diferentes mecanismos implicados no discurso relatado do ponto de vista linguístico-discursivo, nos registos oral e escrito, em contextos formal e informal, revelaram-se essenciais para compreender este conteúdo enquanto estratégia omnipresente nas transações orais.
- A análise de discursos orais autênticos permitiu a descodificação de estratégias linguístico-discursivas e o reconhecimento das características típicas do relato de discurso oral (em termos de formas de relato, introdução do relato e recursos paralinguísticos), promovendo o desenvolvimento da competência dos alunos ao nível da compreensão oral.
- O contacto com produtos orais autênticos revelou-se essencial neste processo, não apenas por serem naturalmente mais motivadores, mas sobretudo pela sua riqueza linguístico-discursiva, nomeadamente no que se refere a marcas típicas da oralidade quotidiana – marcadores conversacionais, interjeições, repetições, mudanças de tom e de ritmo, diferentes registos, sinais corporais, etc.

No entanto, a implementação deste projeto revelou algumas limitações que devem ser tidas em consideração na apreciação deste trabalho e que respondem à terceira pergunta formulada:

- Trabalhar a oralidade dentro da sala de aula não permite criar situações completamente espontâneas de produção de relato, dado que os estudantes acabam sempre por estar constrangidos pela situação específica em que se encontram. Por essa razão, houve dificuldades em colocar em prática situações de produção de relato oral, havendo mais momentos de

compreensão a partir de textos orais autênticos (sabendo que estes momentos terão, com certeza, um impacto positivo, na produção oral, assim como na escrita).

- A seleção de materiais autênticos revelou-se uma tarefa árdua e nem sempre completamente satisfatória, dado que estes deveriam estar, ao mesmo tempo, enquadrados nos temas das unidades didáticas, mas deveriam ser ricos e exemplificativos relativamente aos aspetos que pretendíamos trabalhar sobre o conteúdo central deste projeto – o relato de discurso na oralidade.
- Desenvolver um projeto de intervenção deste tipo em 6 aulas com a duração de 120 minutos não é tarefa fácil, pois é imprescindível que, para o seu sucesso, as atividades surjam devidamente contextualizadas e integradas e os estudantes tenham tempo para assimilar os conteúdos e percorrer todas as fases necessárias à sua retenção eficaz, desde o reconhecimento até à sua reutilização em exercícios mais livres.
- O perfil do grupo assim como a assiduidade dos alunos também teve impacto negativo em certas fases da intervenção pedagógico-didática. O grupo de estudantes era bastante colaborativo nas atividades desenvolvidas em aula, mas menos participativo no trabalho a fazer fora da sala de aula. Além disso, muitas vezes as atividades planeadas para serem executadas em grupo ou a pares ficavam comprometidas com as ausências dos alunos.
- O ensino-aprendizagem do relato de discurso revelou ser um domínio bastante abrangente, dado que se pode materializar numa série de possibilidades, implicando um saber e um saber fazer no âmbito das diferentes competências comunicativas, que não se pode esgotar num trabalho desta natureza.

Esta última limitação apontada é, sem dúvida, uma fonte de possibilidades, na medida em que as pistas não seguidas por este projeto são um estímulo para prosseguir o trabalho iniciado, aprofundando-o. Nesse âmbito e respondendo concretamente à quarta questão, consideramos que, tendo em conta que este projeto se centrou no trabalho de discurso na sua modalidade oral, nomeadamente na sua especificidade em termos de formas de citação que lhe são próprias e mecanismos linguísticos inerentes, seria produtivo fazer, no futuro, um trabalho comparativo entre formas de relato escrito e oral, sobre um conteúdo linguístico específico: marcadores conversacionais, formas de citação ou formas de introdução do relato.





## Referências bibliográficas

- Aufay, A. (2008) – Cadre théorique pour une étude du discours rapporté à l’oral en allemande. In: *Dialogues interlinguistiques – Recueil des jeunes chercheurs du CELTA*, Sorbonne 2008.
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéités énonciatives. *Langages*, 73, 98-111.
- Authier-Revuz, J. (1992). Repères dans le Champ du Discours Rapporté. *L’Information Grammaticale*, 55, 38-42.
- Bagão, M. T. (2014). *Compreensão do oral em aulas de PLE. Contributos para atividades no nível C. 2014*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.
- Binet, M. G. J. (2005). As análises acional e interaccional do discurso oral. Contributos da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) de Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre. In *Seminário de Investigação promovido pelo Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa (CEEP/FCSH – UNL), “Temas e Problemas em Antropologia. Relatos na primeira pessoa”*.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversacion: Esbozi de pragmagramática*. Ariel Linguística. Barcelona
- Briz, A. (2010). *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco Libros.
- Brown, H. D. (1994), *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Burns, A. & Joyce, H. (1997). *Focus on speaking*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.
- Caillat, D. (2013). Le discours rapporté direct à l’oral: gestion multimodale de l’insertion d’un discours autre. In Desoutter, C. & Mellet, C. (dir.). *Le discours rapporté: approches linguistiques et perspectives didactiques*. Berna: Peter Lang.
- Calaresu, E. (2004). *Testuali Parole. La dimensione pragmatica e testuale del discorso riportato*. Milão: FrancoAngeli.
- Cassany, D. Luna, M. & Sanz, G. (2008), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, pp. 193-256.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.
- Desoutter, C. (2013). La représentation du discours rapporté dans des procès-verbaux de réunion en français et en italien. In Desoutter, C. & Mellet, C. (dir.). *Le discours rapporté: aproches linguistiques et perspectives didactiques*. Berna: Peter Lang, 117-136.
- Duarte, I. (2001). Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutórios de discurso relatado. In F. I. Fonseca, I. Duarte, & O. Figueiredo (orgs.), *A linguística na formação do professor de português*, Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 125-134.



- Duarte, I. (2003). *O relato de discurso na ficção narrativa, Contributos para a análise da construção polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Duarte, I. (2006). Venez, venez!" : de la suggestion à l'injonction dans les langues romanes. Carreira, M.H. (dir.). *Travaux et Documents*. Paris : Université Paris 8, 2006, 155-176.
- Duarte, I. (2015). Textos orais: Análise da conversa informal e ensino do Português Língua Estrangeira. *Todas as Letras*, 17 (1), 56-72.
- Duarte, I.; Carvalho, A. (no prelo). Discours rapporté dans l'oral informel: l'imprécision. In: Berrendonner, A.; Hansen, M.-B. M.; Zafiu, R. (Orgs.). *Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes (Nancy, 15-20 juillet 2013)*. Section 10: Linguistique textuelle et analyse du discours. Nancy.
- Duarte, I. & Rodrigues, I. G. (2008). Da Importância de analisar o discurso oral: um escritor em cena. In O Fascínio da Linguagem – Homenagem a Fernanda Irene Fonseca, 189-210.
- Duarte, I. & Silva, F. (no prelo). Revisitação do discurso relatado no ensino-aprendizagem do PLE. In A. Ciama & A. Teletin (ed.). *Tempo, Espaço e Identidade na Cultura Portuguesa: Desafios e Perspetivas (2 vols.)*. București: Ed. Universității din București.
- Figueiredo, O. & Figueiredo, E. (2010). Unidades fraseológicas no ensino de PLE. Perspectiva intercultural", in *Limite*, 4, 155-166.
- Franco, C. (2007). La enseñanza de la expresión oral en la clase de ELE: El español coloquial. In Balmaseda Maestu, E. (dir.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, vol. 1, 469-482.
- Gimenez, M. P. (2003). Sobre algunas estructuras truncadas en la conversación coloquial. *Interlingüística*, 14, 875-886.
- Granget, C. (2008). Le développement du discours rapporté en français L2 – Sélection, organisation et encodage de l'information. In *Acquisition et interaction en langue étrangère, Association Encrages*, 89-112. Disponível em: <http://aile.revues.org/3212>. Consultado em 12 de abril de 2015.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. 3 vols. Madrid: Instituto Cervantes.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*, London and New York: Longman.
- Mansour, L. (2013). Discours direct et représentation de la parole intérieure. In: Desoutter, C. & Mellet, C. *Le discours rapporté: approches linguistiques et perspectives didactiques*. Berna: Peter Lang.
- Marcuschi, L. A. (2003). Oralidade e escrita. *Signótica*, 9, 119-145.
- Marnette, S. (2002) – Aux frontières du discours rapporté. *Revue Romane*, 37, 3-30.
- Marques, M. A. (2015). O discurso relatado em interações orais coloquiais. In Marques, M. A. & REI, X.M. S. – *Novas perspetivas linguísticas no espaço galego-português*. Revista Galega de Filoloxia, Monografía 10, Consorcio Editorial Galego, 89- 109.

- Monteiro, C. et al. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 11-138.
- Monteiro, N. (2014). *O relato de discurso no ensino do PLE: um caso em estudo*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Morais, A. (2011). A Simulação do Oral na Oralidade. In *Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa: APL, 433-445.
- Moreno, A. (2014). Le discours rapporté dans l'interaction: proximité et variabilité. In *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014*, 1685-1699.
- Pimentel, A. (2012). *Os marcadores conversacionais no ensino de Português Língua Estrangeira: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, Porto.
- Renard, J. (2013). *Jules Renard Oeuvres LCI/23* (Illustré), LCI Ebooks.
- Rodrigues, T. M. B. (2009). Funções linguísticas dos verbos dicendi. In: *ISIMELP* - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. São Paulo, 2008.



**Anexos**





## Anexo 1



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

### QUESTIONÁRIO

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Habilitações académicas: \_\_\_\_\_

#### I. Competências linguísticas

1. Indique a(s) sua(s) língua(s) materna(s) \_\_\_\_\_

2. Enumere outras línguas que domina além da sua língua materna e explicita o respetivo grau de proficiência:

Línguas	Básico	Médio	Bom	Excelente

3. Explique por que razão está a aprender português.

---

---

---

4. Assinale em que contexto(s) teve inicialmente contacto com a língua portuguesa:

Contacto com familiares de origem  
lusófona

Contacto com amigos/colegas de  
trabalho portugueses

Bolsa de estudo/ Programa Erasmus

Viagens a países lusófonos

Textos científicos

Imprensa lusófona

Programas televisivos

Cinema lusófono

Literatura lusófona

Música

5. Indique quantas horas estudou formalmente a língua portuguesa \_\_\_\_\_

6. Refira o tipo de instituição em que estudou esta língua:

Ensino público

Outra(s). Quais?

Institutos privados de línguas

7. Selecione o(s) tipo(s) de curso(s) que fez para aprender a língua portuguesa.

Ensino a distância

Curso regular ( 1 ou 2 aulas/ semana)

Curso de imersão num país lusófono

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

## II. Hábitos de leitura

1. Diga se gosta de ler em português.

Sim

Não

2. Indique o(s) tipo(s) de textos que costuma ler em língua portuguesa.

Biografias

Notícias

Entrevistas

Ensaio

Textos científicos

Artigos de opinião

Romances

Poesia

Outros. Quais?

Crónicas

Romances policiais

Ensaio

Contos

3. Indique a(s) dificuldade(s) que sente quando lê um texto.

Desconhecimento de vocabulário

Compreensão do sentido global do texto

Compreensão do sentido não literal de determinadas expressões

Desconhecimento de questões relacionadas com a cultura da língua alvo



Outras. Quais? \_\_\_\_\_

### III. Hábitos de escrita

1. Diga se gosta de escrever em português.

Sim

Não

2. Explícite com que frequência escreve em língua portuguesa.

Frequentemente

Raramente

Às vezes

Nunca

3. Indique a(s) dificuldade(s) que sente quando escreve um texto.

Desconhecimento de vocabulário

Dificuldades na construção frásica

Dificuldades na articulação de ideias

Dificuldades na progressão do texto

Dificuldades em escrever em diferentes registos (formal vs informal)

Dificuldades em reproduzir as palavras de outras pessoas

Outras. Quais? \_\_\_\_\_

4. Assinale o(s) tipo(s) de texto que tem mais dificuldade em escrever.

narrativo

expositivo

argumentativo

dissertativo

descritivo

### IV. Compreensão do oral

1. Assinale as situações em que considera mais difícil compreender o que ouve:

Exposições orais de longa duração

Conferências, discursos e apresentações na sua área de estudos/ profissional

Avisos públicos (aeroportos, hospitais, estações de metro ou de comboio, hipermercados)

Notícias ou reportagens televisivas

Programas radiofónicos

Programas humorísticos

Músicas

Filmes, séries ou programas de TV com linguagem marcada por calão ou expressões idiomáticas

Conversas quotidianas entre nativos

Outras. Quais? \_\_\_\_\_

## **V. Produção oral**

1. Explícite com que frequência utiliza a língua portuguesa fora da sala de aula:

Frequentemente

Raramente

Às vezes

Nunca

2. Indique as situações em que costuma falar português

Na sala de aula

Quando vai às compras

Na universidade

No restaurante ou no café

No local de trabalho

Outras. Quais?

Com colegas/ amigos nativos

\_\_\_\_\_

3. Indique se utiliza outras línguas no seu dia a dia.

Sim

Não

4. Assinale as situações em que considera mais difícil comunicar.

Descrever detalhadamente assuntos complexos

Fazer uma apresentação oral de um assunto de interesse pessoal/ profissional, de forma estruturada e sequenciada

Fazer o relato de uma situação, destacando o essencial do acessório

Reproduzir uma conversa ou as palavras de outras pessoas em situação formal

Reproduzir uma conversa ou as palavras de outras pessoas numa situação informal

Resumir textos extensos e complexos

Conversar sobre assuntos de nível académico e/ou profissional

Conversar sobre assuntos do quotidiano

Conversar sobre questões relacionadas com a cultura nativa

Outras. Quais? \_\_\_\_\_

## **VI. Interação oral**

1. Assinale os contextos em que possui mais dificuldade em interagir oralmente.

Conversações espontâneas entre interlocutores nativos

Situações formais (utilização de serviços públicos, entrevista de emprego, contacto com falantes nativos numa posição hierárquica superior)

Expressar opiniões e ideias de forma clara e convincente sobre assuntos do quotidiano

Utilizar a língua em diferentes interações sociais com eficácia, variando adequadamente a linguagem e o registo de língua.

Outros. Quais? \_\_\_\_\_

## **Anexo 2**

Vídeo sobre o “Projeto 80” disponível em <https://www.youtube.com/user/OProjeto80>

## Anexo 3



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

(1) Numa entrevista à SIC Notícias, em novembro de 2014, durante a promoção da 3ª edição do Projeto 80, Tiago Nascimento, gestor do projeto, falou sobre esta iniciativa. Passe as palavras dele para o discurso indireto.

- a) “Nós estamos à espera de jovens empreendedores que tenham uma sensibilidade para as três vertentes da sustentabilidade, portanto, social, económica e ambiental, e que possam concretizar esses projetos na escola e, dentro do possível, projetos de sustentabilidade que tenham uma ligação com a comunidade onde a escolar está inserida”.

---

---

---

---

- b) “Tem esta componente pedagógica também o prémio do projeto 80. O que nós oferecemos é uma viagem a Bruxelas para conhecer as instituições europeias. Para conhecer o Parlamento Europeu, para conhecer também a Comissão Europeia e os alunos perceberem que em Bruxelas também se decide muito aquilo que se passa no nosso país”.

---

---

---

---

<http://sicnoticias.sapo.pt/economia/2014-11-20-3-edicao-do-Projeto-80-que-premeia-jovens-empreendedores>

## Anexo 4



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

- 1) Veja atentamente o vídeo sobre o “Projeto 80” (<https://www.youtube.com/user/OProjeto80>)
- 2) Complete as frases com informação que recolheu do vídeo de promoção do Projeto 80.
  - a) “Nem 8 nem 80” é o mesmo que dizer \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_
  - b) “Estar no tempo do 80” implica três atitudes:
    - i) \_\_\_\_\_
    - ii) \_\_\_\_\_
    - iii) \_\_\_\_\_
  - c) Essas atitudes levam à criação de
    - i) projetos \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_
    - ii) associações de estudantes mais \_\_\_\_\_
    - iii) uma escola mais \_\_\_\_\_
    - iv) jovens mais \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_
    - v) um futuro \_\_\_\_\_
  - d) Este projeto dirige-se a jovens pertencentes a associações de estudantes do ensino \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_
  - e) O lema do Projeto 80 é \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3) Explique por palavras suas a frase que promove este projeto: “O mundo está a pedir o teu 80”.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4) Dê a sua opinião sobre a promoção destas atitudes em jovens que frequentam o ensino básico e secundário.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Anexo 5



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

- 1) Atente na intervenção de uma agricultora durante uma reportagem da SIC, a propósito dos produtos que vende à Fruta Feia:

“- São bons para comer, têm mais sabor. Têm, pronto... não têm tantos químicos... não têm químicos nenhuns. Mas são muito saborosos, mesmo.”

Reescreva-a, imaginando as seguintes situações:

- a) A agricultora relatou este enunciado a um colega, quando regressou ao trabalho após a entrevista.

---

---

- b) Uma das responsáveis do Fruta Feia relatou este enunciado a um dos seus sócios, uma semana depois.

---

---

- c) O entrevistador relatou este discurso ao seu editor, com quem mantém um certo grau de formalidade, assim que chegou à estação de televisão.

---

---

## Anexo 6



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

- 1) Faça o levantamento dos excertos que traduzem as diferentes estratégias que o jornalista usa para reproduzir o discurso de Isabel Soares, a entrevistada.

---

---

---

---

---

---

- 2) Enumere os verbos que introduzem o discurso de Isabel Soares ao longo do artigo do *Jornal de Notícias* e explique o valor discursivo de cada um deles.

Verbo introdutor	Valor no discurso



## Anexo 7



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO



Curso de Português Língua Estrangeira - Nível C  
Ano letivo: 2014-15 Semestre: 2  
Docente: Alexandra Ferreira



- 1) “Fruta Feia” é outro projeto que promove o empreendedorismo sustentável. Leia atentamente o texto que se segue.

## Quatro amigos criam Fruta Feia para aproveitar desperdícios nos supermercados



**Quatro amigos criaram uma cooperativa chamada Fruta Feia para aproveitar cerca de um terço da fruta e vegetais que os supermercados desperdiçam por considerarem que não têm o aspeto perfeito que os consumidores procuram.**

Jornal de Notícias 08/11/2013 (adaptado)

A  
coope  
rativa

vai abrir a 18 de novembro na Casa Independente, nos Anjos, em Lisboa, depois de alguns contratempos que levaram a que o projeto, um dos três vencedores de um concurso de ideias promovido pela Gulbenkian, só tenha reunido agora o dinheiro suficiente para arrancar.

"A ideia surge da identificação do problema do desperdício alimentar devido à aparência e da motivação de querer fazer qualquer coisa para contrariar essa tendência. A motivação necessária surgiu com o anúncio do concurso da Gulbenkian", revelou Isabel Soares, uma das mentoras da Fruta Feia, em declarações à agência Lusa.

Depois de ter assistido a vários documentários e ter lido artigos sobre o assunto, Isabel Soares teve a confirmação de que a ideia seria para arrancar no Natal em conversa com o tio, agricultor, que lhe explicou que iria deitar para o lixo metade da sua produção de peras, pois não tinham o calibre necessário para venda normalizada.

"Gente bonita come fruta feia" é o lema do projeto que pretende associar "bons ideais às pessoas que estão dispostas a comer" esta fruta não normalizada para evitar o desperdício alimentar, explicou Isabel Soares.

Até ao momento são 12 os produtores da zona

Oeste que vão colaborar com a delegação de Lisboa, mas a Fruta Feia tem tido contatos de vários interessados em participar no projeto de variadas zonas do país.

"O nosso projeto também implica uma proximidade aos agricultores, tornando-se inviável irmos buscar laranja ao Algarve. Teria um custo de transporte que seria refletido nos custos ao consumidor. Para já não conseguimos dar resposta pela questão do transporte, mas esperamos no futuro replicar a ideia noutros pontos do país", referiu.

Dois dias depois de ter sido publicado na página oficial que as inscrições na Cooperativa estavam abertas, já há mais de 60 pessoas sócias da Fruta Feia, dispostas a pagar a quota anual de cinco euros além dos 3,5 euros por uma cesta pequena - três a quatro quilos de frutas e hortícolas da época - ou sete, pela cesta grande com seis a oito quilos, que serve uma família de quatro pessoas.

"Este projeto mantém-se pela venda de fruta e hortaliças. Quanto mais consumidores forem, mais sustentável é, e mais rapidamente podemos crescer e replicar o modelo noutros pontos do país", reconheceu.

Para o arranque, Isabel Soares explica que a Cooperativa consegue abastecer 120 pessoas, devido a questões logísticas, mas o projeto já seria viável com quarenta. Quanto aos preços praticados, foram estipulados em função dos custos dos

produtos e dos transportes e depois de tirada uma "pequena margem para o projeto crescer".

"Fizemos uma cesta no supermercado com este tipo de produtos, vimos o seu preço e estabelecemos que seria metade. Sabemos que é pelos preços que vamos atrair os consumidores", admitiu.

De acordo com Isabel Soares, os maiores entraves ao

Outro dos obstáculos sentidos foi o próprio contacto com os agricultores. Isabel Soares confessou que quando conhecem o projeto ficam interessados em trabalhar nele, já que se "está a comprar o lixo que ninguém quer".

"O objetivo é ajudar diretamente os agricultores e não distribuidores ou intermediários, foi difícil passarem-nos esses contatos e não se trata de pessoas que estão pela internet", desabafou.

Isabel Soares conta que depois da desconfiança inicial os produtores até agradecem, mas é normal "já que levam uma vida toda a ouvir dizer que têm de produzir fruta bonita, nabiças perfeitas" e depois "é normal que fiquem desconfiados, nem acreditam".

As cestas vão poder ser recolhidas, numa primeira fase, às segundas-feiras na Casa Independente, nos Anjos, sendo que a Fruta Feia, ideia de Isabel Soares, Inês Ribeiro, Francisco Gonçalves e Sara Silva, pensa em encontrar um ponto de recolha em Campo de Ourique e Telheiras.

A Fruta Feia, que conta ainda com recursos financeiros limitados, está a promover uma campanha de 'crowdfunding' (donativos monetários) na internet, de forma a poder viabilizar o projeto em outras partes do país.

projeto foi a constituição legal da cooperativa e as várias burocracias que tiveram de ser ultrapassadas. Financeiramente o grupo tinha o prémio de 15 mil euros do concurso Ideias de Origem Portuguesa, da Gulbenkian e da Cotecmas que veio a "tornar-se insuficiente para pagar a carrinha, a constituição legal".

2) Explique por palavras suas em que consiste o projeto “Fruta Feia”.

---

---

---

---

---

3) Selecione a opção que melhor traduz a expressão sublinhada.

a) *A cooperativa vai abrir a 18 de novembro (...) depois de alguns contratempos*

- i) contrariedades
- ii) ajudas financeiras
- iii) períodos de tempo

b) *(...) não tinham o calibre necessário para venda normalizada.*

- i) sabor
- ii) tamanho
- iii) qualidade

c) *tornando-se inviável irmos buscar laranja ao Algarve*

- i) essencial
- ii) impraticável
- iii) difícil

d) *esperamos no futuro replicar a ideia noutros pontos do país*

- i) divulgar
- ii) noticiar
- iii) reproduzir

*e) "os maiores entraves ao projeto foram a constituição legal da cooperativa e as várias burocracias"*

- i) desafios
- ii) estratégias
- iii) obstáculos

*f) "pensa em encontrar um ponto de recolha em Campo de Ourique e Telheiras."*

- i) um local para vender os cestos
- ii) um supermercado
- iii) um produtor

## Anexo 9



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

1. Leia o texto que se segue.
2. Complete o texto com os verbos introdutores mais adequados.

### ARQUITETAS "OKUPAM" PISOS TÉRREOS (E DÃO-LHES NOVA VIDA)

Projeto Rés-do-Chão subaluga espaços de trabalho e exposição e promove legalmente eventos em pisos térreos abandonados no bairro lisboeta de São Paulo.



O registo de 160 pisos térreos abandonados no bairro de São Paulo, em Lisboa, levou quatro jovens arquitetas a proporem uma intervenção de recuperação, gestão, arrendamento ou a **subalugar** os espaços. Para chegar a todas estas tarefas do projeto Rés-do-Chão é preciso recuar à altura em que uma delas, Sara Brandão, "recrutou" as

restantes para o concurso da Fundação Gulbenkian de soluções para problemas de uma cidade e que deveria juntar portugueses de dentro e fora do país.

Através do Skype, Sara Brandão conciliou os horários de Lisboa com os das suas antigas colegas de faculdade a trabalhar na Índia e no Brasil. O resultado foi o Rés-do-Chão, premiado com o terceiro lugar no concurso. Na preparação da candidatura houve, em Junho do ano passado, a contagem dos tais 160 **pisos térreos** vazios no bairro de São Paulo, \_\_\_\_\_ outra das envolvidas no projeto, Marta Pavão.

"Muitas vezes mais de 50% dos pisos térreos das ruas estão desocupados. São **números avassaladores**", \_\_\_\_\_ a arquiteta, numa antiga mercearia, que após estar fechada durante 10 anos é a sede do projeto e oficina/espço de exposição/loja para arrendatárias ligadas à moda.

Segundo Sara Brandão, o 3.º prémio do concurso foi totalmente investido pelas arquitetas na **recuperação "muito minimalista"** para conservar a "identidade e a memória" daquele espaço da rua Poço dos Negros. O grupo arrenda o local, mas sem pagar nada, pelo menos temporariamente. Ou seja, as arquitetas entram em acordo com o proprietário: reabilitam e ficam com **um período de carência** de renda definido consoante o dinheiro investido.

O grupo de jovens subaluga então espaços de trabalho e de exposição, assim como promove eventos, num "reavivar" dos locais, da rua e da própria cidade. A antiga mercearia é "**espécie de paradigma** do problema que nós estamos, de alguma forma, a tentar solucionar", \_\_\_\_\_ Marta Pavão, que \_\_\_\_\_ algumas razões para tantos locais abandonados.

"Os **senhorios**, de alguma forma, estão **escaldados** com o mercado de arrendamento ou não acreditam na ocupação de um espaço comercial, que em vez de ter uma renda tradicional de cinco anos se reduz a um ano ou por seis meses", \_\_\_\_\_ a arquiteta à agência Lusa, \_\_\_\_\_ ainda as situações da falta de recursos para as obras.

"Aqui entramos nós, que somos uma equipa de arquitetas que fazemos as obras e acordamos com o proprietário um período de carência na questão da renda. Fazemos a reabilitação primeiro, tornamo-nos **arrendatárias** e gestoras do espaço e depois subalugamos a pessoas que têm interesse em ocupar uma parcela e não um espaço inteiro",  
\_\_\_\_\_ Marta Pavão.

A prioridade atual passa por "potenciar o espaço" e "criar uma rede de colaboração", até porque o projeto foi um dos escolhidos pelo BIP-ZIP, um programa municipal para potenciar parcerias locais. Por enquanto, uma outra definição que pode ser usada é a de "**okupas modernas**", como \_\_\_\_\_ Marta Pavão à Lusa.

In P3 - Texto de Lusa • 15/09/2014 - 11:22 - <http://p3.publico.pt/cultura/arquitectura/13698/arquitectas-okupam-pisos-terreos-e-dao-lhes-nova-vida>

3. Descreva o projeto Rés-do-Chão.

---

---

---

---

4. Explique por palavras suas as palavras ou expressões destacadas a negrito no texto.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_
- f) \_\_\_\_\_
- g) \_\_\_\_\_
- h) \_\_\_\_\_
- i) \_\_\_\_\_

5. Transcreva excertos que exemplificam, pelo menos, três formas de relatar o discurso.

---

---

---

---

---

---

---

---

6. Atente no enunciado de Marta Pavão a propósito do "Rés-do-Chão":

*"Para nós, foi muito importante, quando entrámos aqui neste espaço, e na rua e no bairro, conseguirmo-nos inserir na comunidade local."*

6.1 Reescreva, em discurso indireto, a intervenção de Marta, imaginando as seguintes situações.

- a) A jornalista relata a sua opinião a um colega de profissão, no próprio dia, assim que chega à redação.

---

- b) Marta relata as suas próprias palavras aos pais, em casa, passado uma semana.

---

c) A irmã de Marta relata o que disse a Marta ao namorado, no dia seguinte, dentro do mesmo espaço.

---

d) João, namorado de Marta, que estava presente durante a entrevista, relata-lhe as suas próprias palavras imediatamente a seguir no café ao lado da sede do projeto.

---



## Anexo 10



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

### ! DISCURSO RELATADO!

O discurso relatado permite a um locutor reproduzir, de diversos modos, um outro discurso (de outro locutor ou de si próprio) a um alocutário, que pode coincidir ou não com o locutor original. Este discurso pode já ter sido proferido ou estar previsto.

Algumas formas de relatar o discurso!	Descrição!	Exemplos!
<b>Discurso Direto (DD)!</b>	É formado pela justaposição de dois segmentos: um segmento narrativo que introduz a citação, através de um verbo de comunicação, e a própria citação. O DD mantém os tempos verbais e as referências pessoais, temporais e espaciais do discurso relatado.	<p>a) A seguir ao verbo seguem-se dois pontos, as aspas ou o travessão  <i>O jornalista <b>perguntou</b>.</i>  <i>- Como surgiu a ideia de desenvolver este projeto?</i></p> <p>b) O verbo aparece intercalado entre travessões  <i>- A motivação necessária – <b>revelou</b> Isabel Soares – surgiu com a participação no concurso da Gulbenkian.</i></p> <p>c) O verbo coloca-se depois do travessão ou das aspas  <i>- “O objetivo é ajudar diretamente os agricultores e não distribuidores ou intermediários, foi difícil passarem-nos esses contatos e não se trata de pessoas que estão pela internet”, <b>desabafou</b>.</i></p>
<b>Discurso Indireto (DI)!</b>	O relator reajusta o discurso original em função da sua situação de enunciação. Os tempos verbais, as referências pessoais, temporais, espaciais e as escolhas lexicais adequam-se a esse contexto enunciativo. As palavras relatadas são introduzidas através de um verbo de comunicação seguida de uma conjunção subordinativa completiva ( <i>que, se</i> ) ou de um pronome interrogativo ( <i>onde, quando, como, etc</i> ).	<p>A agricultora, no seu local de trabalho, durante e entrevista, disse ao jornalista:  <i>- Tudo o que se produz aqui é bom para comer, só que alguns não são tão bonitos!</i></p> <p>A agricultora, logo após a entrevista, fala com um colega:  <i><b>Eu reforço que tudo o que se produz aqui é bom para comer, mas alguns não são tão bonitos. 1</b></i></p>

<b>Ilhotas Textuais</b>	Nesta forma de relato, o relator insere no discurso indireto, através do recurso às aspas ou ao itálico, uma parte do discurso citado (palavra ou expressão), ao qual se chama ilhota textual.	<i>é o lema do projeto que pretende associar “bons ideais às pessoas que estão dispostas a comer” esta fruta não normalizada para evitar a desperdício alimentar, explicou Isabel Soares</i>
<b>Expressões citacionais</b>	Por vezes o discurso relatado é assinalado por expressões como “de acordo com”, “segundo”, “alegadamente” que permitem identificar a fonte da citação.	<i>“De acordo com Isabel Soares, os maiores entraves ao projeto foram a constituição legal da cooperativa e as várias burocracias que tiveram de ser ultrapassadas”</i>
<b>Discurso Indireto Livre</b>	Trata-se de um tipo de discurso que ocorre, tipicamente, na ficção literária. No discurso indireto livre as palavras do relator e do locutor citado confundem-se, por isso, só o contexto as pode identificar. A pessoa gramatical e os tempos verbais adequam-se ao relator, mas as referências temporais e espaciais pertencem, geralmente, ao locutor citado. Como não recorre a uma oração subordinada, este relato permite, tal como o discurso direto, a inclusão de elementos típicos da oralidade como interjeições, frases exclamativas, partículas modais, expressões idiomáticas, entre outros.	<i>“O marquês protestou. Gostava do artigo. Achava-o brilhante, e de velhaco!... E de resto em Lisboa quem dava por uma falta de senso moral?” [In Os Maias de Eça de Queirós]</i>
<b>Discurso Direto Livre</b>	É uma forma de DD que não contém um verbo ou outra expressão que introduza o discurso relatado e, por vezes, nem sequer apresenta marcadores tipográficos.	<i>“(...) e, assim, Blimunda, que até aí só se chamava, como sua mãe, de Jesus, ficou sendo Sete-Luas, e bem baptizada estava, que o baptismo foi de padre, não alcunha de qualquer um. Dormiram nessa noite os sóis e as luas abraçados, enquanto as estrelas giravam devagar no céu, <b>Lua onde estás? Sol, aonde vais?</b>” [in Memorial de Convento, José Saramago]</i>

## Anexo 11



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

### VERBOS INTRODUTORES DO RELATO DO DISCURSO

São verbos que permitem fazer a integração do discurso relatado no discurso que o relata e que, simultaneamente, dão indicações sobre o tipo de ato linguístico representado, especificando as suas características: tom, velocidade, ritmo, entoação, relações interpessoais, dimensões interativas, atitudes e gestos do locutor. Além do verbo “dizer”, existem muitos outros verbos que introduzem o discurso. Na tabela abaixo, estão indicados alguns desses verbos, com as respetivas características.

Verbos introdutores do relato do discurso	Características
afirmar, assegurar, declarar, informar, lembrar, mencionar, provar, referir, sustentar, revelar, anunciar, explicar, indicar	Comprometem a responsabilidade do locutor acerca da verdade do que diz
agradecer, censurar, concordar, denunciar, desabafar, desculpar-se, felicitar-se, indignar-se, lamentar, protestar, reclamar, revoltar-se	Exprimem o estado psicológico do locutor em relação a uma situação
aconselhar, advertir, mandar, ordenar, prevenir, recomendar	Constituem tentativas do locutor para que o interlocutor faça qualquer coisa
prometer, jurar	Exprimem o compromisso do locutor em adotar determinada conduta
interrogar, inquirir, perguntar, pedir	Introduzem perguntas e exigem, em DI, uma oração interrogativa indireta
responder, replicar, teimar, repetir, acrescentar, argumentar, concluir, corrigir, concluir, insistir	Pressupõem uma intervenção anterior do interlocutor
murmurar, gritar, sussurrar, balbuciar, cochichar	Referem a forma como o relator diz algo

## Anexo 12



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

### REGRAS DE TRANSFORMAÇÃO DO DISCURSO DIRETO EM DISCURSO INDIRETO **Sistema dítico**

#### 2) Díticos pessoais = referência às pessoas que participam no discurso

- a) Se o locutor e o alocutário da primeira enunciação não coincidem com o locutor e o alocutário da enunciação citadora, os pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoas passam para a 3ª pessoa na transposição para DI.

Exemplo:

- i) O João disse à Maria: - Adoro trabalhar contigo!
- ii) O João disse à Maria que adorava trabalhar com ela.

- b) Se o locutor e o alocutário da enunciação citada coincidem com o locutor e o alocutário da enunciação citadora, os pronomes pessoais não mudam.

Exemplo:

- i) Eu disse-te: - Adoro trabalhar contigo!
- ii) Eu disse-te que adorava trabalhar contigo!

- c) Se o locutor da enunciação citadora é o alocutário da primeira enunciação, o pronome de 1ª pessoa passa para 2ª.

Exemplo:

- i) Tu disseste: - Vou levar o projeto até ao fim.
- ii) Tu disseste que ias levar o projeto até ao fim.

- d) Se o locutor da primeira enunciação coincide com o alocutário da enunciação relatora, o pronome de 2ª pessoa passa para 1ª.

Exemplo

- i) Tu prometeste-me: - Reunirei todos os esforços para te ajudar no financiamento do projeto.
- ii) Tu prometeste que reunirias todos os esforços para me ajudares no financiamento do projeto.

- e) Se o locutor da enunciação relatora não estiver presente na primeira enunciação mas for a 3ª pessoa acerca da qual o locutor dessa enunciação diz algo ao respetivo alocutário, a 3ª pessoa passa a primeira.

Exemplo:

- i) A Helena disse à Joana: - Ele vai vencer o concurso.
- ii) A Helena disse à Joana que eu ia vencer o concurso.

### **3) Díticos espaciais = os marcos de referência espacial no discurso**

- a) Se o locutor e o alocutário de enunciação primeira estão no mesmo lugar em que se encontram os falantes da enunciação citadora, os díticos não se alteram.

Exemplo:

- i) Disse-me que aqui neste lugar as frutas e os produtos hortícolas eram de grande qualidade.
- b) Se os interlocutores da enunciação citada não estão no mesmo lugar que os da enunciação citadora, os díticos mudam:

Exemplo:

- i) Disseram-nos: Voltem cá para falarmos melhor sobre o vosso projeto.
- ii) Disseram-nos que voltássemos lá para falarmos melhor sobre o nosso projeto.

### **4) Díticos temporais = os marcos de referência temporal no discurso**

- a) Se o tempo da enunciação relatada é simultâneo ou posterior ao da enunciação relatora, os tempos verbais não mudam, com a passagem de discurso direto para discurso indireto.

Exemplo:

- i) Ela diz sempre: - Não há melhor fruta do que a feia!
- ii) Ela diz sempre que não há melhor fruta do que a feia.
- b) Se o tempo da enunciação relatada é anterior ao da enunciação relatora, os tempos verbais mudam. O mesmo ocorre se ambas as situações se situam no passado, ou se não há nenhuma indicação contextual sobre quando ocorrem as situações narradas.

Exemplo:

- i) Ela disse: - Hoje vamos abrir um novo ponto de recolha.
- ii) Ela disse que naquele dia iam abrir um novo ponto de recolha.

## **Anexo 13**



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

([http://radiocomercial.iol.pt/player/hoje\\_e\\_dia\\_de.aspx](http://radiocomercial.iol.pt/player/hoje_e_dia_de.aspx)).

## Anexo 14



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

1. *"Hoje é dia de..."* é uma rubrica da Rádio Comercial onde a locutora Vanda Miranda nos dá conta que todos os dias são dias de qualquer coisa – "de um nome, evento ou animal", conforme é referido na música de abertura do programa.

**1.1. Ouça a edição do dia 5 de junho de 2014**

([http://radiocomercial.iol.pt/player/hoje\\_e\\_dia\\_de.aspx](http://radiocomercial.iol.pt/player/hoje_e_dia_de.aspx)).

**1.2. Complete a frase:**

Hoje é dia \_\_\_\_\_, comemorado \_\_\_\_\_ desde \_\_\_\_\_; as pessoas devem celebrar este dia encontrando formas de \_\_\_\_\_ a terra e todos os seus \_\_\_\_\_.

**1.3. Enumere os exemplos dados por Vanda Miranda para celebrar o dia 5 de junho.**

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_

**1.4. Responda ao apelo final da locutora partilhando outras formas de celebrar este dia, se possível, a partir de exemplos do seu quotidiano**

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_
- e. \_\_\_\_\_

## Anexo 15



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

### 1. Ouça novamente o seguinte excerto do programa

Vanda Miranda – **Então, vamos a isto!**

Pedro Ribeiro – Há nome do dia, há nome do dia? *(em simultâneo com a fala anterior)*

V.M. – Nome do dia não há, nome do dia não há.

P.R. – **Oh...**

V.M. – Mas amanhã, sim. Amanhã, **preparem-se...**

P.R. – **Ah, bom!**

V.M. – Porque vamos ter nome do dia e deixar muita gente feliz.

P. R. – Queres avisar já o que é, **não?** *(em simultâneo com a fala anterior)*

V.M. - **Olha**, começa com a letra “g” ou “g” de gato

P.R. – **Ahhh...**

V.M. – **Portanto**, pode ser muita coisa...

P.R. – Pode ser, **sim...**

V. M. – Georgina! Não, não é, não é.

P. R. – Georgi... */zizos/*sim, Georgina!

#### 1.1. Selecione a opção adequada para completar cada frase.

1.1.1. O diálogo incide numa temática

- a. especializada e técnica
- b. não especializada e não quotidiana
- c. trivial e quotidiana
- d. especializada e não quotidiana

1.1.2. O relacionamento entre interlocutores revela

- a. formalidade apesar da partilha de saberes

- b. proximidade e informalidade
- c. distanciamento e formalidade
- d. proximidade com certo grau de formalidade

1.1.3. Apresenta como marca(s) evidentes de oralidade

- a. interjeições, diferenças de tom e repetições
- b. diferenças de tom e o formato diálogo
- c. repetições, frases curtas e conjunções
- d. frases curtas e exclamativas e interjeições

1.1.4. O diálogo entre Vanda Miranda e Pedro Ribeiro revela

- a. uma planificação feita antecipadamente
- b. a improvisação e ausência de planificação
- c. a existência de um guião com falas atribuídas aos 2 interlocutores alternadamente
- d. que apenas a locutora segue um guião

**1.2. Tendo em conta as opções anteriormente assinaladas, indique o registo de linguagem em que o diálogo se realiza.**

---



## Anexo 16



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

### 1. Associe a cada uma das expressões destacadas o seu significado.

1. “Então, <b>vamos a isto!</b> ”	a. Descontentamento ou decepção
2. “ <b>Oh...</b> ”	b. Chamada de atenção
3. “Amanhã, <b>preparem-se...</b> ”	c. Demonstração de incompreensão ou dificuldade
4. “ <b>Ah, bom!</b> ”	d. Tomada de vez, dar início ao turno da palavra
5. “Queres avisar já o que é, <b>não?</b> ”	e. Aviso ou criação de expectativa
6. “ <b>Olha</b> , começa com a letra “g”	f. Reiteração de opinião ou da palavra
7. “ <b>Ah...</b> ”	g. Reiteração da concordância
8. “ <b>Portanto</b> , pode ser muita coisa...”	h. Concordância parcial
9. “Pode ser, <b>sim...</b> ”	i. Pedido de confirmação

#### 1.1. Complete o relato do discurso deste excerto, com as palavras dadas.

<b>brincar</b>	<b>dar início</b>	<b>satisfeito</b>	<b>admitir</b>	<b>apressar-se</b>	<b>decepção</b>
<b>apressar-se</b>	<b>divertimento</b>	<b>dar a entender</b>	<b>dificuldade</b>	<b>ansioso</b>	<b>dar uma pista</b>

Assim que Vanda Miranda \_\_\_\_\_ ao programa, Pedro Ribeiro perguntou imediatamente se havia nome do dia. Vanda respondeu que não e, perante a \_\_\_\_\_ do

colega, \_\_\_\_\_ a anunciar que no dia seguinte haveria, o que deixou Pedro mais \_\_\_\_\_.

Ela \_\_\_\_\_ que iria ser especial e que iria deixar muita gente feliz. \_\_\_\_\_, Pedro perguntou-lhe se ela não queria dizer qual era o nome. Vanda \_\_\_\_\_ ao colega indicando que esse nome começaria pela letra “g” de gato.

Apercebendo-se da \_\_\_\_\_ do colega para acertar no nome, Vanda \_\_\_\_\_ que poderiam ser vários nomes, ao que Pedro concorda. Ela ainda \_\_\_\_\_ com ele, sugerindo que o nome é Georgina, \_\_\_\_\_ a desmentir logo de seguida, provocando um momento de \_\_\_\_\_ por parte do colega com a escolha daquele nome.

## Anexo 17



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

### 1. Leia o texto que se segue.

#### **COLUNISTAS**

**Obrigadinho pelos comportamentos ecologicamente irresponsáveis, sr. massa de ar frio.**

JOSÉ DIOGO QUINTELA 23/06/2013 -

<http://www.publico.pt/cronicas/jornal/>



- 1 É possível que se tenha exagerado. Reciclou-se de mais. Trocaram-se  
demasiadas lâmpadas das antigas pelas que custam muito dinheiro e  
iluminam pior. Foi-se muitas vezes de bicicleta para o trabalho. Houve excesso de  
5 duchas de 17 segundos. Exagerou-se no número de garrafas de plástico dentro dos  
autoclismos, para diminuir o volume de água por descarga. Subsidiaram-se empresas  
verdes em demasia. Da mesma maneira que Passos Coelho foi além da troika, os  
ecologistas também levaram a luta contra o aquecimento global longe de mais.  
Resultado? Um Junho com frio e chuva.
- 10 Mas há esperança. Ainda vamos a tempo de ter um Verão razoável. Basta inverter a  
tendência e, durante os próximos dias, aumentar a pegada ecológica de tudo o que  
fazemos. Deixar os carregadores de telemóvel na tomada. Deitar embalagens de  
alumínio no vidro e restos de comida na embalagem do papel. Dar bombadas no  
acelerador enquanto se espera que o sinal fique verde.
- 15 Se toda a gente tiver comportamentos que contribuem para o aquecimento global, talvez  
se consiga inverter o arrefecimento global causado pelo excesso de comportamentos que  
pretendem contrariar o aquecimento global. Claro que tendo o cuidado de não exagerar  
e, desse modo, concorrer para um incremento de aquecimento global. Que terá de ser  
posteriormente debelado através de mais comportamentos que pretendem contrariar o  
aquecimento global.
- 20 Suponhamos que de manhã está frio. Nesse caso, ligam-se logo todos os  
electrodomésticos da casa, come-se um pequeno-almoço que inclua ovos de galinhas de  
aviário e prepara-se um banho de imersão. As emissões de dióxido de carbono acabam  
por fazer calor. Se, pelo contrário, está soalheiro, então despejam-se os sacos do lixo - só  
para ter a certeza de que a reciclagem foi corretamente executada - e pagam-se as quotas  
da Quercus. Estas ações ecologicamente responsáveis vão fazer baixar a temperatura.
- 25 Depois é equilibrar. Por exemplo, se amanhece farrusco, emitimos mais CO<sub>2</sub> indo para  
o trabalho de carro. Mas, se a meio do caminho o sol afinal começa a aquecer, larga-se o


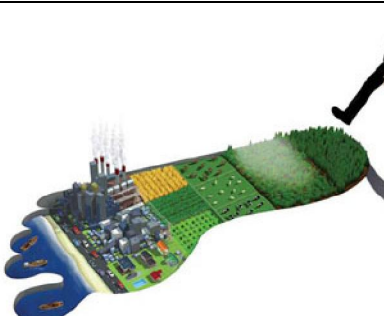
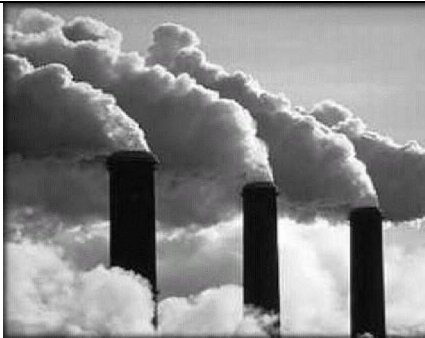



carro na estrada e faz-se o resto a pé. A paragem de emissão de CO<sub>2</sub> vai fazer a temperatura descer outra vez.

30 Às vezes quer-se frio, outras, calor. Às vezes quer-se frio e calor ao mesmo tempo. Por exemplo, quando se acaba de jogar futebol à chuva: queremos quentinho na zona dos pés e fresco no tronco. No fundo, trata-se de um pêndulo de condutas ecológicas que há que aprender a dominar.

35 Agora, este avanço só será possível quando a comunicação social deixar de ser parcial. Há filhos e enteados nisto das alterações climáticas. Quando uma criança apanha um escaldão, sabemos que a culpa é de alguém que deixou a televisão em *stand by*em vez de a desligar. Mas quando milhões de pessoas têm as férias estragadas pelo mau tempo, a responsabilidade passa a ser de uma obscura "massa de ar frio", uma entidade vaga que não podemos recriminar socialmente por adoptar comportamentos que contribuem para o arrefecimento global. É, claramente, uma invenção. Como se o clima fosse

40 condicionado por fenómenos meteorológicos naturais e não pelo homem. Há que denunciar este encobrimento. É tempo de revelar que há pessoas que, ao não tomarem banho diariamente e insistirem em andar de transportes públicos, não só maçam quem com eles viaja, como lixam o Verão de toda a gente.

### 1.1 Legende as imagens

		
1.	2.	3.
		
4.	5.	6.

1.2 Selecione, nas frases que se seguem, a expressão com um significado equivalente ao da expressão sublinhada.

1.2.1 “os ecologistas também levaram a luta contra o aquecimento global longe de mais” (l.7)

- a. a vários lugares
- b. além fronteiras
- c. a sítios longínquos
- d. de forma exagerada

1.2.2 “Dar bombadas no acelerador” (l.11)

- a. carregar
- b. fazer explodir
- c. soprar
- d. abrandar

1.2.3 “Que terá de ser posteriormente debelado” (l.17)

- a. incrementado
- b. autorizado
- c. reprimido
- d. apoiado

1.2.4 “se, pelo contrário, está soalheiro” (l.22)

- a. nublado
- b. iluminado
- c. encoberto
- d. ensolarado

1.2.5 “se amanhece farrusco” (.25)

- a. encoberto
- b. ventoso
- c. claro
- d. soalheiro

1.2.6 “trata-se de um pêndulo de condutas ecológicas” (l.31)

- a. melodia
- b. divisão
- c. soma

- d. alternância

1.2.7 “Há filhos e enteados nisto das alterações climáticas” (l.34)

- a. estatutos diferentes
- b. famílias responsáveis
- c. descendentes
- d. interesses familiares

1.2.8 “Quando uma criança apanha um escaldão” (l.34)

- a. um castigo
- b. um susto
- c. uma escaldadura
- d. uma queimadura solar

1.2.9 “não só maçam quem viaja com eles” (l.42)

- a. magoam
- b. incomodam
- c. entretêm
- d. acompanham

1.2.10 “como lixam o Verão de toda a gente” (l.42)

- a. prejudicam
- b. animam
- c. alteram
- d. alegram

**1.3. Explique o título deste artigo: “Obrigadinho pelos comportamentos ecologicamente irresponsáveis, sr. massa de ar frio”.**

---

---

---

---

---

**1.4. Palavras ou expressões como “obrigadinho”, “dar bombadas”, “farrusco”, “maçar e “lixar” têm um carácter coloquial e são usados num registo informal. De que forma combinam com o texto?**

---

---

---

---

---

## **Anexo 18**



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

(<https://www.youtube.com/watch?v=iMi3dvL2gC8>)



## Anexo 19



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

### 1. Antes de ver o Minuto Verde sobre a Pegada Ecológica, emitido pela RTP, leia as frases que seguem.

**1.1 Ouça o programa uma vez e indique se as frases são verdadeiras (V) ou falsas (F).**  
(<https://www.youtube.com/watch?v=iMi3dvL2gC8>)

1.2.1 O conceito de Pegada Ecológica já é bastante antigo \_\_\_\_\_

1.2.2 A Pegada Ecológica é marca que o Homem deixa na natureza de acordo com o seu modo de vida \_\_\_\_\_

1.2.3 A nossa alimentação também pode contribuir para a nossa Pegada Ecológica \_\_\_\_\_

1.2.4 Nos países desenvolvidos, à exceção de Portugal, a Pegada está acima do desejável \_\_\_\_\_

1.2.5 A nível Europeu estão disponíveis cerca de 4,5 ha por pessoa \_\_\_\_\_

1.2.6 Existe um programa no site da Câmara Municipal de Almada onde cada pessoa pode calcular a sua pegada ecológica \_\_\_\_\_

### 2. Atente no excerto do programa:

“É um conceito recente que a maioria das pessoas já ouviu falar, contudo, muitas vezes não sabe o que significa. Quando falamos da Pegada Ecológica falamos da pegada que cada um de nós deixa no ambiente para garantir o seu estilo de vida, ou seja, o que comemos, a forma como nos vestimos, como nos deslocamos, tudo isso conta para o cálculo daquilo que é a nossa pegada ecológica. Ao fim e ao cabo, o conjunto de recursos naturais de que nós necessitamos para manter o nosso estilo de vida.”

2.1 Selecione a opção que na sua opinião melhor traduz o relato deste discurso:

- a) Segundo a locutora, o conceito de Pegada Ecológica é recente e a maioria das pessoas já ouviu falar dela, ainda que não saiba o seu significado. Ela explica que a Pegada Ecológica é a marca que cada um deles deixa no ambiente para garantir o seu estilo de vida, sendo exemplo o que comem, o que vestem e a forma como se deslocam. Ela diz que pegada ecológica é o conjunto de recursos naturais de que eles necessitam para manter o seu estilo de vida.

- b) Segundo a locutora, o conceito de Pegada Ecológica é recente e a maioria das pessoas já ouviu falar dela, ainda que não saiba o seu significado. Ela explica que a Pegada Ecológica é a marca que cada um de nós deixa no ambiente para garantir o seu estilo de vida, sendo exemplo disso o que comemos, o que vestimos e a forma como nos deslocamos. Ela resume e define pegada ecológica como o conjunto de recursos naturais de que nós necessitamos para manter o nosso estilo de vida.
- c) De acordo com a maioria das pessoas, o conceito de Pegada Ecológica é recente mas não se sabe muito bem qual o seu significado. Ela define Pegada Ecológica como a marca que cada um de nós deixa no ambiente para garantir o seu estilo de vida, sendo exemplo o que comemos, o que vestimos e a forma como nos deslocamos. Ela acrescenta que pegada ecológica é o conjunto de recursos naturais de que nós necessitamos para manter o nosso estilo de vida.

## Anexo 20

**U.PORTO**

FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

### 1. Atente no seguinte cartoon:

#### Cartoon – opção 1



#### Cartoon - opção 2



1.1. Este cartoon retrata uma conversa trivial entre dois colegas à saída do escritório. Você é o senhor assinalado com uma seta e, no dia seguinte, vai relatar este discurso ao mesmo colega que já não se lembrava da conversa que tinham tido, num discurso oral – não se esqueça de transpor para o seu relato marcas típicas de oralidade presentes, tais como: interjeições, pontuações e expressões do tipo “Epá”.

## **Anexo 21**



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

(<https://www.youtube.com/watch?v=DeoA-cDJUlw>)

## Anexo 22



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

1. ***“Mixórdia de Temáticas”* é uma rubrica humorística da Rádio Comercial em que Ricardo Araújo Pereira, na companhia de Nuno Markl, Pedro Ribeiro, Vasco Palmeirim e Vanda Miranda, partilha alguns pensamentos sobre temas da atualidade. É possível ouvir todos os dias às 8h15, às 9h15 ou às 19h15 ou em ([http://radiocomercial.iol.pt/player/mixordia\\_de\\_tematicas.aspx](http://radiocomercial.iol.pt/player/mixordia_de_tematicas.aspx)).**

1.1. **Antes de ouvir A Mixórdia de Temáticas “Contra Natura”, leia as frases que seguem.**

- 1.2. **Indique se as frases são verdadeiras (V) ou falsas (F) depois de ouvir o programa**  
(<https://www.youtube.com/watch?v=DeoA-cDJUlw>)

1.2.1. A Mixórdia dá tempo de antena a um homem que despreza a natureza \_\_\_\_

1.2.2. A natureza desrespeita Leonel Ribeiro de vez em quando \_\_\_\_

1.2.3. Leonel sempre teve o mesmo sentimento pela natureza \_\_\_\_

1.2.4. Aquilo que a natureza tem de belo justifica, segundo Leonel, outros aspetos menos positivos \_\_\_\_

1.2.5. Os fundamentos para o sentimento do locutor remontam a um piquenique entre amigos \_\_\_\_

1.2.6. Os outros interlocutores interrompem o discurso de Leonel para enumerarem as características de um bosque \_\_\_\_

1.2.7. Leonel Ribeiro incentiva a discussão e ajuda a distinguir bosque, floresta e mata \_\_\_\_

1.2.8. Preocupados com o estado de saúde de Leonel, os interlocutores acabam com a discussão \_\_\_\_

1.2.9. Durante o piquenique, Leonel calçou matéria “excrementícia” \_\_\_\_

1.2.10. O episódio da matéria excrementícia motivou o ódio de Leonel pela natureza \_\_\_\_

1.2.11. O movimento de rotação e o ciclo da água contribuem para reforçar a opinião de Leonel sobre a natureza \_\_\_\_\_

1.2.12. Ele compara aquilo que a natureza faz à atitude típica de um verdadeiro amigo \_\_\_\_\_

## 2. Atente nas transcrições do programa que acabou de ouvir.

2.1. Faça a correspondência entre a expressão sublinhada e o respetiva função:

Expressão
1. “ <u>Ora bem</u> , a Mixórdia hoje dá tempo de antena...”
2. “ <u>Então</u> o que é que sente pela natureza?”
3. “ <u>Ai é</u> ”
4. “Mas a natureza falta-lhe ao respeito, <u>é isso</u> ”
5. “ <u>Oh pá</u> , que giro, um bosque!”
6. “ <u>Epá</u> ‘tá bem!”
7. “ <u>É, é</u> ”
8. “ <u>oh amigos</u> ...”
8. “ <u>Tá bom</u> , é um espaço verde...”
9. “... <u>pronto</u> , acabou-se”
10. “ <u>Bom</u> , qual não é o meu espanto...”

Função
a. Expressão usada para dar conta da atenção dada ao que é dito pelo locutor
b. Chamada de atenção
c. Expressão usada para iniciar o turno de palavra
d. Expressão para confirmar o que foi dito pelo interlocutor
e. Expressão utilizada para dizer que não há mais nada a acrescentar ou a dizer.
f. Expressão utilizada como forma de tratamento informal, incitamento ou bordão linguístico.
g. Expressão usada para dar continuidade à palavra

## Anexo 23



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

### 1. Atente no seguinte excerto do programa:

“Digamos que fui fazer um piquenique com amigos a um espaço verde (...) Qual não é o meu espanto quando, no final, constato que tinha estado sentado sobre matéria excrementícia. E dizem os meus amigos: Oh Leonel, é a partir disso que a natureza faz o húmus, que é tão importante. E eu: Não, não, isto é uma desfeita muito grande! E eles: Olha que não, isso é essencial para o meio ambiente. E eu: Tá bem, tá. Mas agora cheguem-me aí umas folhas a ver se eu consigo raspar o meio ambiente do rabo!”

1.1. Indique que forma de relato de discurso ele utiliza ao relatar o diálogo que teve com os amigos no dia piquenique. Justifique a sua resposta.

---

---

1.2. Explícite, qual é, na sua opinião, a razão pela qual ele recorre a essa forma de relato.

---

---

1.3. Identifique as formas de introdução das palavras do locutor e das dos amigos.

---

---

2. Os excertos que se seguem foram retirados de discursos orais. Sublinhe em cada alínea as palavras ou expressões que servem para introduzir o discurso de outros:

- a. “Chega aqui um cliente: Olhe, 1 Kg de batatas custa 0,49€ mas tem de pagar mais 0,10€ pelo saco!”
- b. “A reação dele é: Tudo é possível!”
- c. “E depois: Oh Vasco, queres estar calado?”



- d. “Ligo ao dr. Mesquita: O meu marido ‘tá a fazer cadeirinha; e agora o qu’ é qu’ eu faço?”
- e. “Chega a casa e topa: Deve estar alguém em casa.”
- f. “Depois ia ao meu cunhado: O qu’ é que sobrou hoje?”
- g. “Voltou-se: Ai eu é que não vou”
- h. “O meu pai virou-se: Ai vais, vais!”
- i. A Sara chega: Podes sair daí para eu imprimir uns exercícios?”
- j. “Vejo o carro deles cheio de malas e sacos, abro a janela: Vão de viagem? Eles riem-se e eu: Nós também. Vamos explorar Portugal!”

2.1. Enumere, além dos verbos introdutórios, que tipo de palavras ou expressões se utiliza na oralidade para relatar o discurso dos outros.

---

---

---

---

---

## Anexo 24



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

1. As frases que se seguem foram retiradas de um vídeo promocional divulgado pelo Turismo de Portugal ([www.visitportugal.pt](http://www.visitportugal.pt)). A cada uma delas estão associadas uma ou várias imagens ilustrativas.

1.1. Indique, segundo a sua opinião, a que aspetos se podem referir (coluna B).

A	B	C
frases promocionais	aspeto(s) sugerido(s)	vídeo
"Um país de contrastes que faz da sua diversidade uma das suas maiores riquezas"		
"Portugal, um país que é preciso viver profundamente para compreender"		
"Um país de artistas que deixaram a sua marca em obras que o deixaram conhecido em todo o mundo"		
"Onde até os mais enamorados partem com uma nova paixão"		
"Mas Portugal também tem outra face, em que a grandeza de outrora mora ao lado do futuro"		
"Uma nação jovem e acolhedora que vive intensamente 24 horas por dia"		
"E mesmo quando tudo parece visto, Portugal tem algo mais para oferecer: a possibilidade de não fazer nada"		
"Porque num país com séculos de história e alguns dos melhores vinhos do mundo, a cozinha tornou-se uma forma de arte que vale a pena apreciar"		
"Um país único que lhe oferece mil e um cenários de diversão"		

1.2. Confira se as suas sugestões vão ao encontro dos objetivos do Turismo de Portugal, visualizando o vídeo e completando a coluna C.

1.3. Identifique o(s) aspeto(s) do turismo em Portugal com que mais se identifica.

---

---

---

1.4. Descreva a imagem que, na sua opinião, o vídeo pretende passar sobre o turismo em Portugal, identificando os recursos (tipo de imagens e linguagem) de que se serve para isso.

---

---

---

---

---

## Anexo 25

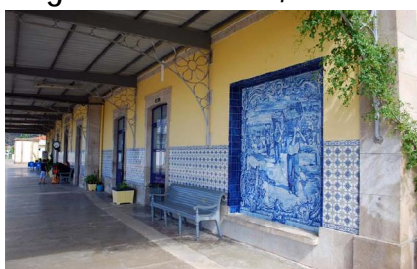


FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

1. Leia o texto que se segue.

1.1. Assinale no mapa fornecido a viagem descrita.

Portugal de comboio, 12 AGO 2010 POR TERESA LIMA



Do Porto ao Porto de comboio, fazendo uma argola ao país, o muito que se vê é o que se sente. Seja no conforto 140 do Alfa Pendular ou no *lifting* do regional da Beira, Portugal visto pela janela do comboio vale bem a pena.

*à Estação do Pocinho, na linha do Douro – uma bela estação de caminho-de-ferro no interior de Portugal*

Porto – Lisboa no Alfa Pendular

Descobri, finalmente, em Lisboa a cidade mestiça. Eis que me chega a visão do mulato sobre o branco da cidade. A urbe é de quem a gasta. E quem o faz, no escuro do metropolitano, nos cafés e nas praças é uma mistura de gente de múltiplas proveniências. Lisboa é africana, portuguesa sem o ser, brasileira, árabe. Há uma impercetível ausência de moralismo, própria dos lugares sem raiz. Um desprendimento que não é só de cidade grande. Numa qualquer esplanada do bairro da Graça, encavalitado a calcário, a casa prolonga-se para a rua.

É o espaço para onde se entra, à procura da bica e de um cigarro fino, para saborear um início de tarde de domingo. Cá e lá, os eléctricos baixam e trepam as ruelas, qual carrossel, carregados de turistas e calor.

Na paragem do Estoril, já perto da Baía de Cascais, um grupo de mulatas exhibe cabelo e corpo para o sol. Irão, por certo, juntar-se aos magotes de gente das praias da linha. E o que se vê são uns franceses vermelhos, fazendo da areia o chamariz para a sua caça.

Lisboa diz-se fado, pastéis de Belém, Castelo de S. Jorge, Rossio e Betesga. Mas o seu encanto vem-me desta tonalidade africana, que não é nova, deste usufruto despudorado que a transforma numa luz poeirenta, mulher vaidosa e madura.

Lisboa – Castelo Branco, no Intercidades

Ansiava por conhecer a linha que se encosta ao vale do Tejo. E acabei a dormir, embalada pela galhofa do grupo de escuteiros que emparceirou a viagem. Repito: vê-se o que se sente. O Tejo perde a arrogância de estuário, torna-se humilde, ainda que firme, marcando a paisagem ribatejana. Merece ser percorrido, mas não tira o fôlego.

Melhor foi a chegada ao abafo de Castelo Branco, sempre pedra. Apesar da interioridade, Castelo Branco é arejada. Junto à sede do Município, estão “as docas”, um clássico das cidades portuguesas, que se batiza para além da obrigatória presença de um rio. Seja. As docas dão para comer um gelado, uma  
30 boa tosta de pão saloio ou simplesmente para explorar uma sombra preguiçosa nas aflições do calor.

Mesmo em frente ao jardim do Paço Episcopal, o parque da cidade é um refúgio abençoado a água. O primeiro não merece os dois euros da entrada (mau grado os seus atributos 141ortugal141co141cos), já o segundo é frescura  
35 garantida. Seja no amparo das árvores ou nos espelhos de água, que dia sim dia sim tem quem por lá se refresque como quem não quer a coisa.

Castelo Branco – Covilhã, no comboio regional

À medida que os montes se fazem mais duros, as gentes também vão enrijecendo. De Castelo Branco à Covilhã, os homens são sólidos, camisa ao  
40 xadrez e chapéu na cabeça. As mulheres vestem saia cortada a direito e blusa de viscose, às florzinhas miúdas. Pelo menos por aqui, a CP remodelou as antigas locomotivas. Então, o comboio que chega parece ter feito um *lifting*, recuperado a verde, sem os bancos em napa de outros tempos.

Discute-se futebol, num percurso lento, que nos vai engolindo para as serras. Difícil despistar a monotonia desta Linha da Beira, que se faz uma pasmaceira deliciosa, mesmo para o maquinista, que é afinal parte do bicho, arrastando-se  
45 pelos carris.

A Covilhã, enfim. Alta, teimosa de se construir no sopé do monte. Em vésperas de jogo da seleção de futebol, é o tudo ou nada que se pratica na Covilhã. E os autocarros lá vão correndo com o “Força Portugal” no quadro 141ortugal141co. Talvez por ganho da universidade, a Covilhã tem o seu quê  
50 de contemporaneidade. Nos restaurantes que, aqui e ali, vão reinventando o regional, no *shopping* que veste as mulheres com ar de litoral.

A cidade vive os seus meses de inferno na piscina com ondas, qual praia na Estrela plantada. É ali que os adolescentes passam as férias, como também é lá que o nadador-salvador desportista encanta miúdos e graúdos a esbracejar para o pessoal dentro e fora de água lições de hidrogenástica de rigor duvidoso. Toda a gente permanece numa vaidade forçada.

Covilhã – Vila Nova de Foz Côa, na Rede Expressos  
55 A Rede Expressos faz-nos acreditar no Portugal profundo, limpo do pó de arroz da modernidade. Aqui, tudo continua a ser como antes, ainda que os autocarros sejam um pouquinho mais cómodos. Logo o início foi um equívoco. Apesar da eficácia do *sítio* da empresa, na bilheteira, o quadro desmonta-se: “Esse horário não existe, há muitos horários errados na internet”.

Num fim de tarde calorento, dissemos adeus à cidade empoleirada. “Isto tem  
60 tudo para correr mal”, comentava uma rapariga para o namorado, ao ver mochilas, sacos e malas térmicas atiradas para a mala do autocarro. E não é que tinha mesmo? Nem foi só por causa do mau humor do motorista, ansioso por chegar à garrafa a gelar no frigorífico, “desde o dia 21”. É legítimo.

Em Celorico da Beira, a mudança do autocarro trouxe um veículo aos soluços. Foram mais de dez quilómetros a 30 à hora, até Trancoso, assistindo às  
65 indecisões de um condutor que parava a camioneta, voltava a tentar andar,

- mexia em documentos, já transpirava para lá do calor, sem dar cavaco aos passageiros.
- 70 Conclusão: em Trancoso o transporte recusou-se a avançar. Os chefes que mandam vir os carros de substituição, à hora do jantar, já não estavam para dar ordens. O motorista suava cada vez mais, até que mandou a meia dúzia de Foz Côa para os táxis ali ao pé. Ignoro o que aconteceu aos desgraçados que seguiam para Bragança.
- 75 Não tenho dados estatísticos, mas a sede do Parque Arqueológico do Vale do Côa surgiu-me muito às moscas. A vila continua a vida independente desses acasos. Por cá, os restaurantes servem carne, muita carne, e não há assim tantos turistas.
- Sabe bem passear pelas ruas, à sorte, girando e voltando a girar, pelas casas limpas com plantas, pelas casas velhas e abandonadas. Até por um espaço requalificado, já nas margens da vila, que foi bonito no dia da inauguração e agora carece de quem lhe limpe as ervas.
- 80 De madrugada, quase dia, o rumor dos trovões vem vindo lá da montanha. Como um rufar de tambores. Antecipando o quente, a rola já ri na árvore, enquanto o gato preto espreita as andorinhas doidas, inaugurando a manhã. Donas do espaço. Os montes pesados ainda escondem o sol, neste amanhecer do Alto Douro, que se revela como nos inícios. Ar lavado, dia que se compõe.
- Pocinho – Porto, no Comboio Regional
- 85 *Ta-tam, Ta-tam.* A linha do Douro tem este cheiro especial, o ar que entra pelas janelas aos trambolhões. Entre túneis e vinhas, a máquina só deixa o rio mais longe, já depois da Régua. Nos entretantos, as montanhas lavradas são tão estáticas que se diriam gravuras, pintadas de casas brasonadas, algumas decadentes, outras turísticas, outras resistentes de tradição.
- 90 O Pinhão encanta a cada visita, com a ponte aos arcos, um cantinho aninhado no rio. *Ta-tam.* Barcos turísticos rasgam a linha de água, de um Douro que ora esgravata a rocha ora se estende em pequenas praias. Douro vinhateiro, que se desfaz no mar do Porto.

[<http://www.almadeviajante.com/142ortugal-de-comboio/> (adaptado)]

1.2 Selecione a opção que melhor traduz a palavra ou expressão a negrito.

- § “A **urbe** é de quem a gasta” (l.7)
- urbanização
  - cidade
  - imagem
- § “embalada pela **galhofa**” (l.23)
- risota
  - conversa
  - cantoria
- § “grupo de escuteiros que **emparceirou** a viagem” (l.23)
- organizou

- b. liderou
  - c. acompanhou
- § “tem quem por lá se refresque **como quem não quer a coisa**” (l.34)
  - a. disfarçadamente
  - b. contrariado
  - c. descontente
- § “que se faz uma **pasmaceira** deliciosa” (l.43)
  - a. admiração
  - b. aventura
  - c. monotonia
- § “a Covilhã tem o seu **quê** de contemporaneidade” (l.48)
  - a. qualquer coisa
  - b. razão
  - c. momento
- § “trouxe um veículo **aos soluços**” (l.65)
  - a. a reboque
  - b. aos arranques
  - c. a meias com outra pessoa
- § “**sem dar cavaco** aos passageiros” (l.68)
  - a. sem dar satisfação
  - b. sem falar do Presidente da República
  - c. sem dar de comer
- § “a sede do Parque Arqueológico do Vale do Côa surgiu-me muito **às moscas.**” (l.73)
  - a. povoada
  - b. suja
  - c. vazia
- § “Sabe bem passear pelas ruas, **à sorte**, girando e voltando a girar” (l.76)
  - a. ao acaso
  - b. feliz
  - c. com dinheiro
- § “pintadas de casas **brasonadas**” (l.88)
  - a. de barro
  - b. da nobreza
  - c. incendiadas
- § “um cantinho **aninhado** no rio” (l.89)
  - a. aconchegado
  - b. pintado
  - c. dominante

1.3 Esta viagem é feita por etapas, cada uma delas com meios de transporte diferentes. Identifique-os e caracterize-os.

---

---

---

---

---

1.4 Caso já tenha tido oportunidade de viajar em algum dos meios de transporte indicados, compartilhe a sua experiência.

---

---

---

---

---

---



## Anexo 26



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

**1. A viagem de Teresa Lima terminou no Porto, possivelmente na emblemática Estação de S. Bento. O vídeo que se segue fornece informação sobre este local que nem sempre foi uma estação de comboios**

(vídeo completo em <https://www.youtube.com/watch?v=3ag7mhkESks>)

**1.1 Antes de ver a reportagem, leia as frases abaixo.**

**1.2 Após a visualização, indique se as frases a. – i. são verdadeiras (V) ou falsas (F).**

- a. A Estação de S. Bento fica situada no local onde antes era a igreja de S. Bento de Avé Maria \_\_\_\_\_
- b. Esta estação é uma das 16 mais bonitas da Europa \_\_\_\_\_
- c. O património azulejar que reveste as paredes faz com que esta estação seja considerada uma das mais bonitas do mundo \_\_\_\_\_
- d. Este projeto tem pouco menos de cem anos. \_\_\_\_\_
- e. O lançamento das obras foi presidido pelo Rei D. Carlos e por D. Amélia. \_\_\_\_\_
- f. Os azulejos são da autoria de Jorge Colaço. \_\_\_\_\_
- g. Estes azulejos representam exclusivamente cenas da vida da realeza portuguesa. \_\_\_\_
- h. Alguns painéis mostram a evolução dos transportes. \_\_\_\_\_
- i. Os azulejos são no tradicional tom azul e branco. \_\_\_\_\_

## **Anexo 27**



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

([http://radiocomercial.iol.pt/player/momentos\\_da\\_manha.aspx](http://radiocomercial.iol.pt/player/momentos_da_manha.aspx))

## Anexo 28



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

1. O texto apresentado é um monólogo no qual a autora conta a sua viagem.

1.1. Relate os enunciados retirados do discurso da autora, tendo em conta os contextos apresentados.

*a. Mas o seu encanto vem-me desta tonalidade africana, que não é nova, deste usufruto despudorado que a transforma numa luz poeirenta, mulher vaidosa e madura.*

- i. Um amigo de Teresa relata as suas palavras à namorada num café no Porto

---

---

---

- ii. O irmão de Teresa relata as suas palavras a uma amiga em Lisboa.

---

---

---

*b. E acabei a dormir, embalada pela galhofa do grupo de escuteiros que emparceirou a viagem. Repito: vê-se o que se sente.*

- i. Teresa relata as suas próprias palavras a um dos escuteiros ao chegar a Castelo Branco

---

---

---

- ii. Um dos escuteiros relata as palavras de Teresa a outro escuteiro, uma semana depois, em Lisboa.

---

---

---

*c. A linha do Douro tem este cheiro especial, o ar que entra pelas janelas aos trambolhões.*

- i. Teresa relata as suas próprias palavras ao diretor da revista, uma semana depois, em Lisboa

---

---

---

- ii. O diretor relata as palavras de Teresa à sua esposa, durante uma viagem de comboio pelo Douro, um mês depois da viagem de Teresa.

---

---

---

1.2 Explícite que aspetos teve em consideração para proceder às transformações realizadas.

## Anexo 29



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

### 1. Atente no excerto da reportagem:

**Transeunte A:** Conheci quem fez isto!

**Repórter:** Foi?

**Transeunte B:** O arquiteto Marques da Silva.

**A:** Como é que ele se chama? O...

**B:** Marques da Silva.

**A:** Marques da Silva.

**Repórter:** Gostou da obra dele? Gosta!

**A:** (acena com a cabeça)

#### 1.1 Tendo em conta o vídeo, assinale a opção correta:

- a. *Conheci quem fez isto* – O pronome *isto* refere-se:  
à reportagem  
à Estação de S. Bento
- b. *Foi?* – Esta interrogação serve para:  
questionar o nome de quem fez “aquilo”  
confirmar a veracidade da afirmação anterior
- c. *Como é que ele se chama?* – Esta questão é feita:  
ao repórter  
à amiga
- d. *Como é que ele se chama? O...* – Esta intervenção denota que:  
a senhora não sabe o nome do artista  
a senhora não se lembra do nome do artista
- e. *Marques da Silva.* – A transeunte A repete a resposta porque:  
não quer que a amiga fale com o repórter  
quer responder diretamente ao repórter
- f. *Gostou da obra dele? Gosta!* – O repórter corrige o tempo verbal porque:  
o arquiteto ainda é vivo

g. *Gostou da obra dele?*– A transeunte A:  
     não responde à pergunta  
     responde sem verbalizar

h. *Gostou da obra dele?*– A transeunte A responde:  
     positivamente  
     negativamente

[illegible]

## Anexo 30



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

**1. Nas manhãs da Rádio Comercial passam habitualmente pequenas rubricas sobre temas variados. Vai ouvir uma dessas rubricas cujo tema é “O turista mais chato do mundo”** ([http://radiocomercial.iol.pt/player/momentos\\_da\\_manha.aspx](http://radiocomercial.iol.pt/player/momentos_da_manha.aspx))

**1.1 Depois de ouvir uma primeira vez, complete o resumo desta rubrica.**

Esta rubrica incide numa lista muito \_\_\_\_\_ publicada pelo Trip Adviser que fala de coisas que as pessoas \_\_\_\_\_ sobre \_\_\_\_\_. Gran Canyon, \_\_\_\_\_ em Paris, \_\_\_\_\_ do Niagara, Estátua da \_\_\_\_\_, Taj Mahal, \_\_\_\_\_ de Sydney, Machu Picchu, \_\_\_\_\_ da China e Angkor Wat são alguns dos lugares mencionados.

**1.2 Leia as frases que seguem, antes da segunda audição:**

- i. Há um tipo que foi ao Gran Canyon e disse: “Hum... Não achei nada de especial.”*
- ii. Torre Eiffel. Exlibris de Paris. Comentário de um, um utilizador do Trip Advisor: “A vista é boa para quem gosta de ver as vistas. Agora, o café é péssimo.”*
- iii. Cataratas do Niagara: “Não tem nada a ver com as fotografias que vimos. Os estrangeiros que lá estavam entraram em todas as fotografias que tirámos. Foi muito chato! Achámos toda a experiência aborrecida com hambúrgueres demasiado caros.”*
- iv. O melhor comentário de todos é: “Estátua da liberdade: Não gostei. É só uma estátua.”*
- v. Houve alguém que foi ao Taj Mahal e diz: “Mais vale ver a fotografias na net estava muito calor.”*
- vi. À ópera de Sydney, onde tu já foste, Vanda (...) diz que quanto mais longe estiver do edifício mais bonito ele fica. “Não é nada de especial; é mais bonito na televisão.”*
- vii. Machu Picchu: “Não vale o esforço de lá ir; é muito cansativo.”*
- viii. Muralha da China: “Odiei. Estava nevoeiro. Foi um desperdício.”*
- ix. Depois, o Angkor Wat (...) as pessoas: “Não, não, não. A construção tava muito rasca.”*

**1.2.1 Ouça novamente a rubrica, concentrando-se nas frases citadas.**

**1.2.1.1 Contextualize estas frases.**

---

---

---

---

---

**2.2.1.2 Identifique características típicas do relato de discurso oral.**

---

---

---

---

---



## Anexo 31



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO



Curso de Português Língua Estrangeira - Nível C  
Ano letivo: 2014-15 Semestre: 2  
Data: 17 de abril de 2015  
Docente: Alexandra Ferreira

### RELATO DE DISCURSO ORAL INFORMAL

#### 1. Formas de relatar o discurso:

- I. **Discurso direto (DD)** – na oralidade, sobretudo informal, há uma tendência para escolher a parataxe em vez da subordinação; o uso do DD é uma estratégia que procura a representação dramática do discurso do outro, com o objetivo de sustentar a argumentação do locutor, tanto quando relata discursos reais como no caso de discursos fictícios. Exemplos:

- "Vejo um carro cheio de cachecóis do Benfica, abro a janela: Vão para o aeroporto? Eles dizem-se eu: Nós também!"
- "Tirei uma nota mesmo chunga.. já estou mesmo a ver, vou chegar a casa e a minha mãe, com aquela cara: Se tivesses estudado mais..."

- II. **Discurso indireto (DI)** – também ocorre com alguma frequência na oralidade informal, mas não comporta a transposição de elementos típicos da oralidade (ver abaixo) que ocorrem frequentemente em DD. Exemplos:

- "Ele disse que um bosque era giro"
- "Ele disse: Oh pá, que giro, um bosque"

- III. **Expressões citacionais** – ocorrem na oralidade, mais ou menos informal, normalmente acompanhadas por um desfasamento entoacional, uma tonalidade mais baixa, assinalado por uma breve pausa.

- "E toda a gente, alegadamente, abandonou a sala sem arrumar nada, nem o seu próprio copo."

- IV. **Ilhotas textuais** – citação de palavras que o relator considera estranhas ou até cómicas servindo-se de gestos ou variações prosódicas que evidenciam a presença e o destaque do locutor citado.

- "Que bonito, ouvir o silêncio. Tão profundo!"

2. **Formas de introduzir o relato de discurso:** na oralidade informal é muito frequente o recurso a outras formas de introduzir o discurso além dos verbos de comunicação. Em muitos casos é perceptível a introdução do discurso de outro pela simples mudança na entoação da voz.

Introdução	Exemplo
Sujeito + verbo "ser":	"O melhor comentário de todos é: <i>Estátua da liberdade. Não gostei. É só uma estátua.</i> "
Referência ao locutor do discurso relatado, através de um nome, substantivo ou pronome	"É a <i>Catarina</i> . <i>Nem pensar!</i> " "Depois, o Angkor Wat (...) <i>as pessoas</i> : Não, não, não. A construção <i>tava</i> muito rasca." "E eu: Não, não, isto é uma desfeita muito grande! e eles: <i>Olha que não!</i> "
Referência contextual	" <i>Nacho Luchu</i> : 'Não vale o esforço de lá st, e muito <i>causativo</i> .'" <i>Ol Vasco, queres estar calado?</i> "
Advérbios, preposições ou locuções adverbiais	<i>As vezes</i> : "Dr. Mesquita, <i>leite</i> gordo ou <i>meio</i> gordo?"
Verbos de movimento	<i>Voltou-se</i> : "Al eu é que não voú"; <i>O meu pai virou-se</i> : "Al vais, vais"; <i>A Sara chega</i> : "Podes sair daí para eu imprimir?"
Orações	" <i>Li sente algum gozo naquela antecipação</i> : Será que eu vou conseguir?"

#### 3. Elementos típicos do relato de discurso oral

- linguagem corporal: os gestos, a expressão facial, a postura, o contacto visual;
- Interjeições (que veiculam significados convencionais): ui, uau, ufa...;
- características prosódicas: a qualidade da voz (áspera, sufocada, aguda, etc.); o tom (resmungão, choroso, estridente, etc.); o volume ou a intensidade (sussurrar, murmurar, gritar, etc.); a duração ou insistência;
- os marcadores conversacionais: e tal, e isso, pronto, pá...

## **Anexo 32**



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

### **PROMOTOR TURÍSTICO POR 5 MINUTOS**

Imagine que se trata de um agente turístico e que vai promover a sua cidade ou região. Para isso, siga as seguintes instruções:

- § Crie um poster conforme o exemplo (anexo 1) – fotos da sua cidade ou região e um slogan publicitário;
- § Prepare uma apresentação oral para acompanhar a divulgação do poster junto dos seus colegas de forma a convencê-los de que aquele é a melhor escolha turística (descreva as imagens escolhidas e enumere os pontos fortes do local escolhido).

A apresentação não deverá durar mais do que 5 minutos.

No final, cada aluno deverá eleger a apresentação mais convincente e justificar a sua escolha relatando partes do discurso do respetivo “promotor” que serviram para o convencer.

Nota: Não necessita de imprimir o poster, poderá projetá-lo na aula.

## Anexo 33

**U.PORTO**

FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO



## Anexo 34



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

### Grelha de avaliação

Avalie a apresentação dos seus colegas, de 1 a 10, selecionando partes do discurso do respetivo “promotor” que atestem a sua avaliação. No final, deverá indicar aquele que obteve mais pontuação, relatando partes do seu discurso.

Nome do “promotor” :	
PONTUAÇÃO	
Qualidade das imagens selecionadas	
Originalidade do slogan	
Eficácia do discurso	
Correção linguística	
TOTAL	
Partes do discurso do “promotor”	